



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„SchülerInnenvorstellungen zum Thema Migration in Österreich in der Sekundarstufe II – eine empirische Untersuchung von Lehrvoraussetzungen als Ausgangspunkt für eine interkulturelle Bildung“

verfasst von / submitted by

Tanja Muttenthaler, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Education (MEd)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

UA 199 502 510 02

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach Biologie  
und Umweltkunde Unterrichtsfach Geographie und  
Wirtschaftskunde

Ass.-Prof. Mag. Dr. Christiane Hintermann



## Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Masterarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, am 11.06. 2021

*Mullerhofer Torje*



## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Erstellung der Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Beim Verfassen der vorliegenden Arbeit wurde ich von Ass.-Prof. Mag. Dr. Christiane Hintermann betreut. Mein Dank gilt an dieser Stelle besonders meiner Betreuerin, für die konstruktive Kritik, die hilfreichen Anmerkungen sowie das Korrektur lesen, dass zu einer deutlichen Verbesserung der Arbeit geführt hat.

Mein Dank gilt ebenfalls der Direktorin des Bundesrealgymnasiums im 14. Gemeindebezirk in Wien, Frau Behoun, sowie meiner ehemaligen Praxislehrerin Frau Schmid. Erst durch Ihren Einsatz konnten die Erhebungen in allen Schulklassen der zwölften Jahrgangsstufe durchgeführt werden. Ein besonderer Dank gilt ebenfalls allen TeilnehmerInnen meiner Befragung, denn ohne ihre Mithilfe und Kooperation hätte die Arbeit nicht entstehen können.



# Inhaltsverzeichnis

<b>A. Einleitung</b> .....	<b>7</b>
<b>1. Einleitung</b> .....	<b>7</b>
1.1    Forschungsfragen und Hypothese .....	8
1.2    Aufbau der Masterarbeit .....	9
<b>B. Theoretische Einführung in die Thematik</b> .....	<b>10</b>
<b>2. Begriffsdefinitionen</b> .....	<b>10</b>
<b>3. Migrationspädagogik</b> .....	<b>13</b>
3.1    „Ausländerpädagogik“ und „Interkulturelle Pädagogik“ .....	14
3.1.1    Die Gegenüberstellung der beiden pädagogischen Ansätze .....	14
3.1.2    Kritik an der „Interkulturellen Pädagogik“ aus migrationspädagogischer Sichtweise .....	16
3.2    Interkulturelle Pädagogik als Teildisziplin der Interkulturellen Bildung .....	19
3.3    Interkulturelles Lernen in der Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde .....	20
3.4    Migration und geographische Bildung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht (GW) in Österreich .....	22
<b>4. Einführung in das Schulbuch</b> .....	<b>24</b>
4.1    Definition des Schulbuchs .....	25
4.2    Funktionen des Schulbuchs .....	28
4.3    Schulbuchforschung .....	30
4.4    Approbationsverfahren von österreichischen Schulbüchern .....	32
<b>5. Bisherige Studien und Erkenntnisse des Forschungsgegenstandes</b> .....	<b>36</b>
5.1    Studien zum Thema „Migration“ in Schulbüchern .....	36
5.2    Befragungen von SchülerInnen zum Thema Migration .....	43
<b>6. Die Anderen“ oder „die Fremden“ in Schulbüchern</b> .....	<b>45</b>
<b>7. Forschungslücken und Begründung der Forschungsmethoden</b> .....	<b>49</b>

<b>C. Empirischer Teil</b> .....	<b>51</b>
<b>8. Schulbuchanalyse</b> .....	<b>51</b>
8.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING .....	52
8.2 Methodische Vorgehensweise.....	56
8.2.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials .....	57
8.2.4 Kodierregeln .....	62
8.3 Präsentation der Schulbücher .....	63
8.4 Ergebnisse der Schulbuchanalyse nach dem Fragekatalog .....	65
8.4.1 Leitfrage „Aus welcher Perspektive wird über Migration und MigrantInnen gesprochen? Wer sind die AkteurInnen und SprecherInnen?“ .....	65
8.4.2 Leitfrage „Werden MigrantInnen als Personen dargestellt, die ihr Leben selbst bestimmen oder nicht? .....	66
8.4.3 Leitfrage: „Werden MigrantInnen als homogene Gruppe stereotyp dargestellt?“ .....	68
8.4.4 Leitfrage „Werden MigrantInnen als „Fremde“ betrachtet?“ .....	69
8.4.5 Leitfrage „Sind die Darstellungen von MigrantInnen eher positiv oder negativ konnotiert?“ .....	72
8.4.6 Leitfrage „Finden sich problematische Sprachbilder in Form von Metaphern, Sprichwörtern oder wertenden Adjektiven und Verben in Bezug auf die Migration sowie die MigrantInnen wieder?.....	73
8.4.8 Leitfrage „Wie werden die Migrationsbewegungen dargestellt? Werden sie als Richtungspfeile abgebildet, die von „armen“ zu „reichen“ Regionen bzw. Ländern verlaufen?“.....	76
8.5 Ergebnisse der Schulbuchanalyse nach Kategorien .....	76
8.5.1 Kategorie „Auswanderungsgründe“ .....	77
8.5.2 Kategorie „(Dominate) Diskurse“ .....	80
8.5.3 Kategorie „Gesellschaftliche Darstellung“ .....	86
8.5.4 Kategorie „Historische Darstellung“ .....	89
8.5.5 Kategorie „Wirtschaftliche Darstellung“ .....	91



8.6	Beantwortung der Forschungsfragen sowie der Hypothesen.....	93
8.6.1	Hypothese 1 .....	93
8.6.2	Hypothese 2 .....	94
8.6.5	Hypothese 5 .....	96
8.6.6	Hypothese 6 .....	97
8.6.7	Hypothese 7 .....	98
8.6.8	Hypothese 8 .....	99
8.7	Beantwortung der Forschungsfragen .....	100
<b>9.</b>	<b>Befragungen von SchülerInnen zum Thema „Migration“ .....</b>	<b>103</b>
9.1	Rahmenbedingungen .....	103
9.2	Methodische Vorgehensweise.....	104
9.3	Auswertung der SchülerInnenbefragungen.....	106
9.3.1	Erster Teil der Befragung .....	108
9.3.2	Zweiter Teil der Befragung.....	116
9.3.3	Dritter Teil der Befragung .....	119
9.3.4	Vierter Teil der Befragung .....	125
9.3.5	Fünfter Teil der Befragung .....	128
9.4	Conclusio und Beantwortung der Forschungsfrage .....	130
<b>D.</b>	<b>Conclusio und Ausblick.....</b>	<b>133</b>
<b>10</b>	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>139</b>
	<b>Anhang.....</b>	<b>145</b>
<b>A.</b>	<b>Kodierleitfaden – Schulbuchanalyse.....</b>	<b>145</b>
<b>B.</b>	<b>Fragebogen.....</b>	<b>161</b>
<b>C.</b>	<b>Organisationsplan der Durchführung.....</b>	<b>169</b>
<b>D.</b>	<b>Kodierleitfaden – Fragebogen .....</b>	<b>171</b>
	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>184</b>
	<b>Abstract .....</b>	<b>186</b>

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1:</b> Die Verankerung des Themenbereiches "Migration" im Geographieunterricht. (Datengrundlage: BUDKE und KUCKUCK 2018:10; eigene Darstellung).....	23
<b>Abbildung 2:</b> Phasenmodell der qualitativen und quantitativen Analyse (Quelle: MAYRING 2010: 21, Abb. 2).....	54
<b>Abbildung 3:</b> Anzahl an Illustrationen, Statistiken, Karten und Bilder in den ausgewählten Schulbüchern (Datengrundlage: WOHLSCHLÄGL H. et al. 2017: 36-39, WOHLSCHLÄGL H. et al. 2018: 58-62, WOHLSCHLÄGL H. et al. 2019: 157-160, WOHLSCHLÄGL H. et al. 2020: 34f.; eigene Darstellung) .....	64
<b>Abbildung 4:</b> Prozentuelle Häufigkeit der befragten Personen mit Österreich als Geburtsland bzw. mit Geburtsort in einem anderen Land .....	107
<b>Abbildung 5:</b> Prozentuelle Häufigkeit der Geburtsländer der Elternteile der befragten SchülerInnen im BRG14 .....	108
<b>Abbildung 6:</b> Prozentuelle Häufigkeit der genannten Schlagwörter zum Begriff "Migration", eingeteilt in acht Kategorien .....	109
<b>Abbildung 7:</b> Prozentuelle Häufigkeit jener genannten Bereiche, welche durch die Migration beeinflusst werden .....	111
<b>Abbildung 8:</b> Prozentuelle Häufigkeit der genannten Kategorien zur Definition von Migration .....	113
<b>Abbildung 9:</b> Arithmetische Mittelwert des semantischen Differenzials .....	117
<b>Abbildung 10:</b> Zuzüge nach Österreich aus dem Ausland und Wegzüge in das Ausland 2017 nach der Staatsangehörigkeit der Zu- bzw. AbwandererInnen (Datengrundlage: Wohlschlägl et al. 2019: 158, Abb. 7) .....	123
<b>Abbildung 11:</b> Prozentuelle Häufigkeit der verwendeten Medienkanäle .....	126

## Tabellenverzeichnis

<b>Tabelle 1:</b> Absolute und prozentuelle Häufigkeit des Alters der befragten SchülerInnen im BRG14 .....	107
<b>Tabelle 2:</b> Absolute und prozentuelle Häufigkeit des Geschlechts der befragten SchülerInnen im BRG14 .....	107
<b>Tabelle 3:</b> Mittelwert des semantischen Differenzials .....	117
<b>Tabelle 4:</b> Ergebnisse der Fragestellung "Aus welchen Gründen wandern Menschen nach Österreich?" .....	120
<b>Tabelle 5:</b> Ergebnisse der Fragestellung "Welche politischen Maßnahmen können deiner Meinung nach individuelle Migrationsentscheidungen beeinflussen?" .....	120
<b>Tabelle 6:</b> Ergebnisse der Fragestellung "Aus welchem Staat bzw. welchen Staaten kommen deiner Meinung nach die meisten zugewanderten Menschen, die in Österreich leben?" .....	121
<b>Tabelle 7:</b> Ergebnisse der Fragestellung "Aus welchem Staat bzw. welchen Staaten kommen deiner Meinung nach die meisten zugewanderten Menschen, die in Österreich leben?" in absoluten Zahlen .....	122
<b>Tabelle 8:</b> Ergebnisse der Fragestellung "Falls in den angekreuzten Medien Migration erwähnt wird, wie wird das Thema thematisiert?" .....	127



# A. Einleitung

## 1. Einleitung

„Wir leben in einem Zeitalter, für das Phänomene der Migration konstitutiv sind“ (MECHERIL 2010a: 7). Migration stellt ein omnipräsentes und viel diskutiertes Thema in der Gesellschaft dar und bildet sich sowohl in der sozialen als auch in der individuellen Lebenswelt jedes Einzelnen ab. Die Wanderungsbewegungen von Menschen führen zu gesellschaftlichen Veränderungen in Herkunfts- und Zielregionen. Dies hat zur Einführung und Verbreitung von neuem Wissen, neuen Sprachen und Kulturen geführt. Die kulturelle Veränderung geht ebenfalls mit Konflikten zwischen der „einheimischen“ und der „von außen zugewanderten“ Bevölkerung einher.

Anhand der Studie von Lutter aus dem Jahre 2011 konnte veranschaulicht werden, dass ein gewisser Zusammenhang zwischen der Lebenswelt der SchülerInnen und der Migration besteht, wodurch die lebensweltlichen Vorstellungen der Lernenden von der Lebenswelt beeinflusst und geprägt werden. Hierbei gilt es besonders die Schule, den Schulalltag sowie die Schulbücher zu erwähnen, die neben dem Familien- und Freundeskreis sowie den Medien einen großen Einfluss auf die SchülerInnen ausüben.

Im Zuge der Arbeit gilt es somit zu überprüfen, ob die gesellschaftlich etablierten Vorstellungen zum Thema Migration sowie zu Migrationsnarrativen und der Repräsentation von MigrantInnen sich in den ausgewählten österreichischen GW-Schulbüchern wiederfinden und ob diese mit den lebensweltlichen Vorstellungen der SchülerInnen übereinstimmen.

Die Auseinandersetzung mit der Thematisierung von Migration in den GW-Schulbüchern sowie den lebensweltlichen Vorstellungen von SchülerInnen zum Thema Migration, soll einen Einblick für notwendige Unterstützungen im Bereich „Interkulturelle Bildung“ im GW-Unterricht liefern.

## 1.1 Forschungsfragen und Hypothese

Der Untersuchungsbereich der Masterarbeit stützt sich einerseits auf die Schulbuchanalyse der Lehrwerke zum Themenbereich „Migration“ und andererseits auf die Erfassung von Alltagsvorstellungen der Lernenden. Es ergeben sich somit folgende Forschungsfragen, die es im Zuge des empirischen Teils der Arbeit zu beantworten gilt.

- Wie stellen ausgewählte österreichischen GW-Schulbücher der neunten bis zwölften Schulstufe MigrantInnen dar?
- Welches Bild von Migration wird vermittelt?
- Über welche Vorstellungen verfügen die befragten SchülerInnen zum Thema Migration in Österreich? Welche Vorstellungen werden mit dem Wort Migration assoziiert?

Die Auswertungen der Schulbuchanalyse sowie der SchülerInnenbefragungen stellen die Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfrage dar:

- Inwiefern stimmen die Vorstellungen der SchülerInnen mit den Darstellungen von Migration und MigrantInnen in den ausgewählten Schulbüchern überein?

Anhand der Analyse von SchülerInnenvorstellungen zum Thema „Migration“ sollen Rückschlüsse für zukünftige Lernmöglichkeiten im Lernfeld der interkulturellen Bildung gewonnen werden. So ergibt sich folgende Frage:

- Welche Rückschlüsse können aus den gewonnenen SchülerInnenvorstellungen für zukünftige Lernmöglichkeiten im Lernfeld des interkulturellen bildenden GW-Unterrichts getroffen werden?

Die grundlegende Annahme der vorliegenden Masterarbeit lautet: Die Vorstellungen der befragten SchülerInnen entsprechen den Darstellungen in den Schulbüchern. Eine Überprüfung der Hypothese erfolgt dahingehend, dass mit Hilfe der Schulbuchanalyse, die aktuellen Darstellungen und Repräsentationen von Migration und MigrantInnen in der ausgewählten Schulbuchreihe eruiert werden und mit den erhobenen Vorstellungen der SchülerInnen zu Migration verglichen werden.

## 1.2 Aufbau der Masterarbeit

Der Aufbau der Arbeit kann in folgende drei Bereiche gegliedert werden:

- Zu Beginn der Arbeit erfolgt eine theoretische Einführung in die Migrationspädagogik. In diesem Kapitel gilt es die wesentlichsten Begriffsdefinitionen und Ansätze nach MECHERIL et al. zu erläutern, um anschließend genauer die verschiedenen pädagogischen Prinzipien der Migrationspädagogik darzulegen.

Im Anschluss wird zunächst der Einfluss des Schulbuches im Unterricht beschrieben, worauf eine genauere Aufbereitung von bereits durchgeführten Studien zur Migrationsdarstellungen in Schulbüchern sowie zu Befragungen von SchülerInnen zum Thema „Migration“ folgt. Die Untersuchung von Christiane HINTERMANN (2010, 2014, 2018) sowie von Christa MARKOM und Heidi WEINHÄUPL (2007, 2013, 2014) zählen zu den führenden in Österreich, die sich mit dem Aspekt der Migration in der Schulbuchforschung beschäftigen. Daran anschließend werden der aktuelle Forschungsstand sowie die sich daraus ergebenden Forschungslücken aufgezeigt und die Auswahl der jeweiligen Forschungsmethoden begründet.

- Der zweite Teil der Forschungsarbeit stützt sich auf die empirische Untersuchung der Schulbuchanalyse. Im Zuge der Schulbuchanalyse gilt es zu beleuchten, wie österreichische Geographie- und Wirtschaftskunde-Schulbücher Migrationsthemen darstellen und aufbereiten. Für die Erhebung werden jene Schulbücher herangezogen, die die befragten SchülerInnen in der neunten bis zur zwölften Schulstufe verwendet haben.
- Im dritten Teil werden die Vorstellungen der SchülerInnen zu Migration erhoben. Die Auswahl der SchülerInnengruppen ist damit zu begründen, dass der österreichische Lehrplan für die Oberstufe der AHS eine Verankerung des Themas „Migration“ in unterschiedlichen Schulstufen und Maßstabsebenen vorsieht. Es gilt somit die SchülerInnen der zwölften Schulstufe einer AHS zu befragen, damit gewährleistet werden kann, dass bestimmte Aspekte über das Themenfeld Migration bereits besprochen und erarbeitet wurden.

## B.Theoretische Einführung in die Thematik

### 2. Begriffsdefinitionen

„Die mit Migration einhergehenden Wandlungsprozesse berühren also nicht allein spezifische gesellschaftliche Bereiche, sondern vielmehr Strukturen und Prozesse der Gesellschaft im Ganzen“ (MECHERIL 2010a: 9). Migration stellt somit einen Prozess dar, der sich sowohl in der Gesellschaft als auch in erziehungswissenschaftlichen Fachdisziplinen wiederfindet. Somit soll dargelegt werden, wie in der Gesellschaft über Migration und Bildung gesprochen wird, bzw. welche fachlichen Diskurse mit dem Migrationsbegriff einhergehen. In diesem Kapitel werden grundlegende Begriffsdefinitionen und Ansätze nach MECHERIL et al. beschrieben, welche einen wichtigen Bezugsrahmen zu der vorliegenden Arbeit bilden. Es gilt einen Überblick über das Begriffsverständnis sowie die theoretische Einordnung der Begrifflichkeiten zu schaffen, um Unklarheiten und Missverständnisse, welche im Verlauf der weiteren Arbeit auftreten können, zu beseitigen.

#### Migration

Der Schlüsselbegriff Migration bezeichnet MECHERIL et al. (2010: 35) als „die biografisch relevante Überschreitung kulturell, juristisch, lingual und (geo-)politisch bedeutsamer Grenzen [...]“ und stellt somit einen Prozess dar, der allgegenwärtig ist. Migration bedingt gesellschaftlichen Wandel und Veränderungen (vgl. MECHERIL et al. 2010: 35). Beispielsweise geht mit Migration die Entwicklung von Sprache und Wissen; die Ausdehnung von sozialen Netzwerken; die veränderte Zusammensetzung von Bevölkerungen sowie die Entstehung von Handlungsbeziehungen einher (vgl. BUDKE und KUCKUCK 2018: 9). Migrationsbeschreibungen, die nur den Aspekt des Wandels berücksichtigen, greifen laut MECHERIL et al. zu kurz. Hierbei werden Diskurse, welche mit dem Begriff „Migration“ einhergehen, vernachlässigt und ignoriert. (vgl. MECHERIL et al. 2010: 35) Migration problematisiert Grenzen auf individueller, sozialer und gesellschaftlicher Ebene, wodurch Migration die Thematisierung der Abgrenzung zwischen „Innen“ und „Außen“ zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ darstellt (vgl. ebd.). Migration geht somit mit der Problematisierung von Zugehörigkeitsverhältnissen auf



sozialer, individueller und gesellschaftlicher Ebene einher (vgl. MECHERIL et al. 2010: 35).

### **Der/Die MigrantIn**

Eine exakte und einheitliche Definition des Begriffs „MigrantIn“ kann nach MECHERIL et al. (2010: 38) nicht vorangestellt werden. So definiert MECHERIL et al. MigrantInnen nicht ausschließlich anhand räumlicher Wanderungsbewegungen, sondern ebenfalls durch eine „[...] Abweichung von Normalitätsvorstellungen im Hinblick auf Biographie, Identität und Habitus“ (MECHERIL et al. 2010: 38). Somit werden Menschen in der Gesellschaft oftmals als MigrantInnen dargestellt, welche hinsichtlich unterschiedlicher sozialen, sprachlich-kulturellen oder politischen Merkmalen als „fremd“ und „nicht zugehörig“ assoziiert werden. Die genannten Personen stellen eine Abweichung der konstruierten und imaginären „Normalität“ dar, die von der Gesellschaft zurechtgelegt wurde, um Abgrenzungen zu bewirken. (vgl. MECHERIL et al. 2010: 38; MECHERIL 2010a: 12f.)

### **Der/Die Migrationsandere**

MECHERIL (2010a: 17) versucht anhand der Bezeichnung „Migrationsandere“ auf die Problematik der Pauschalisierung und Festschreibung von Personengruppen aufmerksam zu machen. Das Kunstwort „Migrationsandere“ soll verdeutlichen, dass die Konstruktion von „MigrantInnen“ und „Nicht-MigrantInnen“ sowie von „AusländerInnen“ und „Nicht-AusländerInnen“ auf Prozessen und Strukturen beruhen, die in einer Migrationsgesellschaft künstlich erzeugt werden, um Gruppenbildungen und damit einhergehende Ausgrenzungen zu bewirken. MECHERIL verweist ebenfalls darauf, dass der von ihm erschaffene Schlüsselbegriff „Migrationsandere“ keine Gruppen darstellt, sondern als Werkzeug für die Typisierung von Personengruppen zu betrachten ist und den es zu reflektieren gilt. (vgl. MECHERIL 2010a: 17)

### **Othering**

Der Begriff geht auf den Literaturwissenschaftler Edward SAID aus dem Jahre 1970 zurück, welcher zur Einführung des Konzepts „der/das Anderen“ geführt hat (vgl. MECHERIL et al. 2010: 42). Im Kontext von Othering (Anderssein) findet eine Klassifikation und damit einhergehend eine Abgrenzung von jenen Personen statt, die als „anders“ als die „einheimische“ Bevölkerung gelten (vgl. SCHRÖDER 2019: 39). Die

Darstellung von Bevölkerungsgruppen als „fremd“ oder „anders“ orientiert sich an den europäischen Vorstellungen und lässt sich anhand des Eurozentrismus erklären. So wurde in der Kolonialzeit, wie auch heute, die „westliche“ Identität als „Normalität“ dargestellt, „exotische“ Orte oder Personen stellen eine Abkehr des Normalzustandes dar und werden als „fremd“ aufgefasst. Damit wird ein „Wir-Gefühl“ konstruiert, das im Gegensatz zum „Nicht-Wir“ eine sichere Gemeinschaft symbolisiert. So werden laut SAID, „Fremde“ als „wild und emotional“ aufgefasst, während die „einheimische“ Bevölkerung, das „Wir“, „rational und zivilisiert“ ist. (vgl. MECHERIL et al. 2010: 42)

### **Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit**

Der Terminus „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ stellt eine Verbindung zwischen den Begriffen „Nation“, „Ethnizität“ und „Kultur“ her und veranschaulicht, dass die einzelnen Begriffe eng miteinander verbunden sind, sich teilweise überlappen und zur gegenseitigen Erklärung herangezogen werden (vgl. Mecheril 2010a: 14). Die Verschwommenheit und die Unklarheit der Begrifflichkeiten ermöglichen Imaginationen, Unterstellungen und Zuschreibungen von einzelnen Personengruppen, die soziale und politische Wirksamkeit erreichen. Personen, die sich als „österreichisch“ bezeichnen, können sich ethnisch, kulturell oder nationenbezogenen einem Land zugehörig fühlen und eine Imagination des „Wir“ projizieren. Die „Wir“ Konstruktion ermöglicht Vorurteile und Zuschreibungen gegenüber Personen, die als „nicht-österreichisch“ imaginiert werden und somit als „Nicht-Wir“ dargestellt werden. Die unklaren Bedeutungen der Begriffe erzeugen soziale Zugehörigkeitsordnungen und Ausgrenzungen von einzelnen Personengruppen. (vgl. MECHERIL 2010a: 13ff.; MECHERIL 2016: 25f.)

### 3. Migrationspädagogik

In Hinblick auf die Masterarbeit gilt es, sich genauer mit den erziehungswissenschaftlichen Aspekten von Migration und Bildung auseinanderzusetzen, die unter dem Begriff „Migrationspädagogik“ zusammengefasst werden. Migrationsprozesse haben nicht nur zu einer Veränderung in der Gesellschaft, der Politik oder der Wirtschaft geführt, sondern ebenfalls in der Erziehungswissenschaft. Bereits in den 1980er Jahren wurde das Themenfeld „Migration und Bildung“ unter dem Schlüsselbegriff „Interkulturelle Pädagogik“ thematisiert. Migrationsgesellschaftliche Differenzen (Kultur, Ungleichheit, Rassismus) haben zu einer Erweiterung des migrationspädagogischen Blickwinkels und zur Einführung des Begriffs „Migrationspädagogik“ geführt. (vgl. MECHERIL 2010a: 18)

Die Migrationspädagogik nach MECHERIL (2010) gilt als führende Perspektive im pädagogischen Themenfeld Migration und Bildung. Im Rahmen des migrationspädagogischen Ansatzes erfolgt die Thematisierung von pädagogisch relevanten Fragestellungen in einer Migrationsgesellschaft. Hierbei wird unter anderem die Darstellung von MigrantInnen in Bildungsinstitutionen analysiert. (vgl. MECHERIL 2010a: 19) Eine Präzisierung des bereits existierenden Forschungsansatzes der interkulturellen Pädagogik wird dahingehend vorgenommen, dass ein verstärkter Einbezug des Themenfeldes „Migration“ erfolgt (vgl. KRÜGER-POTRATZ 2018: 188). Laut MECHERIL (2010a: 19) kann der migrationspädagogische Ansatz als „[...] Praxis (des Denkens, Sprechens und Handelns) verstanden werden, die von der Überzeugung getragen wird, dass es sinnvoll ist, nach Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen, die weniger Macht über Andere ausüben, Ausschau zu halten und sie wirklich werden zu lassen“. Somit besteht ein reflexiver Zugang darin, gesellschaftliche Meinungen und Diskussionen, die eine Einteilung von Menschen auf einer symbolischen, räumlichen und institutionellen Ebene vorsehen, kritisch zu hinterfragen und zu bewerten.

Die konzeptuelle Ausrichtung der Migrationspädagogik bezieht sich auf die verstärkte Untersuchung von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsunterschieden und Zugehörigkeitsunterscheidungen in der Gesellschaft. Laut MECHERIL (2010a: 13) sind die Bildungs- und Lebenssituationen von MigrantInnen nicht nur von der natio-ethno-

kulturelle Zugehörigkeit abhängig sondern ebenfalls von ökonomischen Aspekten, Geschlechterverhältnissen, Sexualitäten, Sprachen und Religionen.

### **3.1 „Ausländerpädagogik“ und „Interkulturelle Pädagogik“**

Zusammenfassend lassen sich zwei übergeordnete Ansätze im Zusammenhang mit der migrationspädagogischen Entwicklung hervorheben, die „Ausländerpädagogik“ sowie die „Interkulturelle Pädagogik“. Es gilt zunächst eine Gegenüberstellung der beiden pädagogischen Ansätze vorzunehmen. Daran anschließend, findet eine Analyse der interkulturellen Pädagogik aus der migrationspädagogischen Sichtweise statt. (vgl. MECHERIL 2010b: 60)

#### **3.1.1 Die Gegenüberstellung der beiden pädagogischen Ansätze**

Sowohl die „Ausländerpädagogik“ als auch die „Interkulturelle Pädagogik“ stellen unterschiedliche pädagogische Sichtweisen und Handlungsansätze in einer Migrationsgesellschaft dar. Die beiden Ansätze sind in unterschiedlichen historischen Perioden entstanden, die die Handlungsansätze beeinflusst und geprägt haben.

Die Ausländerpädagogik geht auf die 1970er Jahre zurück und stellt die pädagogische Reaktion auf die kulturelle Vielfalt in den Schulen aufgrund der Arbeitsmigration in der Nachkriegszeit dar. Ziel des Ansatzes war es, SchülerInnen mit Migrationshintergrund, sogenannte „Ausländerkinder“, unter anderem durch Sprachförderung der deutschen Sprache, eine rasche und vereinfachte Integration in den Regelunterricht zu ermöglichen. (vgl. MECHERIL 2010b: 56) Die Wirkung des pädagogischen Ansatzes findet sich ebenfalls im heutigen Fachbereich DaF (Deutsch als Fremdsprache) wieder. Laut MARSCHKE (2014: 81) stellt die Ausländerpädagogik eine „kompensatorische Defizitpädagogik“ dar. Das Konzept bezieht sich auf die Kompensation vermeintlicher Defizite von „ausländischen“ Lernenden, die durch eine Anpassung an die gesellschaftlich etablierte Sprache und Kultur ausgeglichen werden sollen (vgl. ebd.: 80f.).

Der Forschungsansatz der „Interkulturellen Pädagogik“ aus den 1980er Jahren steht dem Ansatz der „Ausländerpädagogik“ gegenüber. Die Reformierung der

Ausländerpädagogik bestand in der Akzeptanz sowie der Förderung von kulturellen Differenzen innerhalb des schulischen und außerschulischen Bereichs. (vgl. MARSCHKE 2014: 81) Somit wurde die Begegnung mit unterschiedlichen Kulturen in der Gesellschaft anerkannt sowie akzeptiert und hat zur Einführung des Begriffs der „multikulturellen Gesellschaft“ geführt (vgl. MECHERIL 2010b: 57; MARSCHKE 2014: 81).

MECHERIL (2010b: 61) hat die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Ansätze tabellarisch gegenübergestellt. Als Unterscheidungsmerkmal wurde der Umgang mit „Migrationsanderen“ sowie natio-ethno-kulturellen Differenzen herangezogen.

**Tabelle 1:** Gegenüberstellung der beiden pädagogischen Ansätze – „Ausländerpädagogik“ und „Interkulturellen Pädagogik“ (Quelle: MECHERIL 2010b: 61, Tab. 2)

<b>Merkmale</b>	<b>Ausländerpädagogik</b>	<b>Interkulturelle Pädagogik</b>
<b>Paradigmatische Ansätze</b>		
Wer gilt als „Anderer“?	spezifische Andere („Ausländer“)	alle sind (einander) Andere
Unterscheidungskriterium	Pass/Herkunft	Kultur
Thematischer Fokus	(Sprach-)Fertigkeiten	Identität
Unterscheidungskonzept	Defizit	Differenz
Handlungsperspektive	Assimilation	Anerkennung
Handlungskonzept	Förderung, Kompensation	Begegnung, Verstehen

Eine klare Abgrenzung, wie sie in der Tabelle 1 vorgenommen wird, findet sich in der Realität nicht wieder. So kann weder eine zeitliche noch eine räumliche Trennung der jeweils behandelten pädagogischen Ansätze auf die Gesellschaft vorgenommen werden. Weiters gilt es laut MECHERIL zu klären, dass der Begriff „Interkulturell“ sowie Ansätze, die sich auf diese Begrifflichkeit stützen, nicht automatisch mit den Prinzipien der „Interkulturellen Pädagogik“ vereinbar sind. So finden sich ebenfalls Mischformen der beiden Ansätze wieder. (vgl. MECHERIL 2010b: 61)

In der „Ausländerpädagogik“ werden explizit „AusländerInnen“ als natio-ethno-kulturelle „Andere“ gruppiert. Die Kategorisierung wird aufgrund der Herkunft vorgenommen. „AusländerInnen“ stellen somit Personen in einer Gesellschaft dar, die

von „außen“ kommen und unter anderem wegen ihrer sprachlichen Kompetenz als „anders“ und „nicht-zugehörig“ assoziiert werden. Als Reaktion auf die „Andersartigkeit“ wird die Assimilation, also die Anpassung an bestehende Verhältnisse in der Gesellschaft, genannt. Die Prinzipien des Ansatzes bestehen darin, die sprachlichen Defizite von „nicht-zugehörigen“ Personengruppen durch eine gezielte Förderung auszugleichen. (vgl. MECHERIL 2010b: 60f.)

Eine Abgrenzung von „zugehörigen“ und „nicht-zugehörigen“ Personengruppen wird in dem Paradigma der „Interkulturellen Pädagogik“ nicht anhand der Herkunft oder in Form von offiziellen Dokumenten, wie des Passes vorgenommen, sondern anhand des Kulturbegriffs. Hierbei findet eine Unterscheidung aufgrund von (vermeintlichen) kulturellen Differenzen in der Gesellschaft statt. Somit wird eine Erweiterung der Begrifflichkeit „Anderer“ dahingehend vorgenommen, dass neben AusländerInnen ebenfalls InländerInnen als „anders“ assoziiert und beschrieben werden können. Die Handlungsperspektive sowie das Handlungskonzept bestehen darin, die „Andersartigkeit“ anzuerkennen, ihr zu begegnen und sie zu verstehen (siehe Tabelle 1). (vgl. vgl. MECHERIL 2010b: 61)

### **3.1.2 Kritik an der „Interkulturellen Pädagogik“ aus migrationspädagogischer Sichtweise**

Aus der kritischen Reflexion der Ausländerpädagogik ist der Ansatz der interkulturellen Pädagogik entstanden. Aus migrationspädagogischer Sichtweise setzt die Kritik an der interkulturellen Pädagogik in deren Umgang mit migrationsgesellschaftlichen Unterschieden in der Gesellschaft an. Um einen genaueren Einblick zu erhalten, an welchen Punkten MECHERIL Kritik an der „Interkulturellen Pädagogik“ geübt hat, werden diese im Folgenden genauer vorgestellt (vgl. 2010b: 62).

- Die kulturalistische Reduktion von migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen
- Die einhergehende Problematik des „Inseldenkens“
- Die Inanspruchnahme der „Interkulturellen Pädagogik“ als "Ausländerpädagogik"
- Die Kultur als Sprachversteck für Rassekonstruktionen  
(vgl. MECHERIL 2010b: 62)

Beginnend mit dem ersten Kritikpunkt lässt sich anmerken, dass die interkulturelle Pädagogik eine Reaktion auf die gesellschaftlichen, sozialen und politischen Wandlungen und Dynamiken des Migrationsprozesses im Bereich der Bildung und Erziehung darstellt (vgl. KRÜGER-POTRATZ 2018: 183f.,186; MECHERIL 2010b: 62f.). Folglich hat eine Veränderung im Bildungswesen stattgefunden. So rückt als zentrales Bildungsziel die „Anerkennung kultureller Differenzen“ und als Bildungsaufgabe das „Interkulturelle Lernen“ in den Vordergrund (MECHERIL 2010b: 62f.). Laut KRÜGER-POTRATZ gilt es hierbei, die Diversität, die in Schulen vorherrscht, als Ressource und nicht als „Störfaktor“ zu begreifen (vgl. KRÜGER-POTRATZ 2018: 187). So beschreibt HOMANN (1989) die interkulturelle Bildung als eine pädagogische Reaktion auf die „migrationsbedingte kulturelle Pluralität der Gesellschaft“. (HOMANN 1989: 12 zit. nach MECHERIL 2010b: 63). Ein Verweis auf die „migrationsbedingte kulturelle Pluralität“ nimmt PRENGEL (1993) vor und nennt in diesem Zusammenhang die verschiedenen Kulturen und Ethnien in Bildungssystemen (vgl. PRENGEL 1993: 63 zit. nach MECHERIL 2010b: 63).

Eine „kulturalistische Reduktion“ findet dahingehend statt, dass eine Einbeziehung von ökonomischen, rechtlichen und politischen Faktoren, die ebenso zu einer Beeinflussung von Lebensstilen und Interessen führen, vernachlässigt wird (vgl. MECHERIL 2010b: 64).

Der zweite Kritikpunkt nach MECHERIL bezieht sich auf den Aspekt des „Inseldenkens“. So stellt das Kulturverständnis der interkulturellen Pädagogik ein starres und isoliertes Denkmuster dar – vergleichbar mit einer Insel. Dieses greift laut MECHERIL zu kurz, um aktuelle und gegenwärtige Phänomene von kulturellen Differenzen aufzufassen. So werden Kulturen nur im Singular gedacht und mit einer bestimmten räumlichen Einheit verknüpft, wie beispielsweise die österreichische Kultur. Wodurch oftmals der Eindruck entsteht, dass alle BewohnerInnen einer bestimmten Region bzw. eines bestimmten Landes dieselben kulturellen Praktiken teilen. (vgl. MECHERIL 2010b: 64) Die Kritik von MECHERIL (2010b) wird bekräftigt durch die transkulturellen Ansätze von WELSCH aus dem Jahre 1997. WELSCH verweist auf die Homogenität und Einheitlichkeit des Kulturbegriffs, die mit dem Erhalt der „eigenen“ Kultur des Volkes einhergeht und somit eine Konstruktion der Imagination von „Außen“ und „Innen“ bzw. „des Fremden“ und „des Bekannten“ vornimmt (vgl. WELSCH 1997 zit. nach MECHERIL 2010b: 64f.). Die Arbeit von WELSCH versucht zu beweisen, dass das klassische Kulturmodell der

interkulturellen Pädagogik somit falsch, gefährlich und unhaltbar ist (vgl. WELSCH 1997 zit. nach MECHERIL 2010b: 64f.).

Der dritte Kritikpunkt geht mit dem Umstand einher, dass sich die interkulturelle Pädagogik teilweise mit der Ausländerpädagogik vergleichen lässt. Die Bestrebung des interkulturellen pädagogischen Ansatzes besteht darin, eine klare Abgrenzung zur Ausländerpädagogik herzustellen. Die Entwicklung von Handlungsformen, wie mit „kulturellen Differenzen“ umgegangen werden soll, führt die Debatte und die Ansätze der Ausländerpädagogik jedoch weiter, wenn auch in einer „sanfteren“ Form. So geht das „Ausländerproblem“ von damals mit der „Förderung der Anderen“ einher, wodurch eine Abgrenzung von jenen Personengruppen bewirkt wird, die aufgrund kultureller Unterschiede als „fremd“ und „nicht-zugehörig“ in der Gesellschaft gelten. Die Konstruktion der „Nicht-Zugehörigkeit“ findet sich vor allem in Bezug auf „AusländerInnen“ und „MigrantInnen“ wieder. (vgl. MECHERIL 2010b: 65f.)

Die Gleichsetzung der Begrifflichkeiten „Kultur“ und „Rasse“ stellt den letzten Kritikpunkt nach MECHERIL dar. Hierbei stützt er sich auf die, im Jahre 2001 durchgeführte Studie von LEIPRECHT. Anhand der Studie hat LEIPRECHT herausgearbeitet, dass der Ausdruck „Kultur“ oftmals als Abgrenzungs- und Diskriminierungskategorie verwendet wird. Wo früher mit vermeintlich „rassischen“ Unterschieden gearbeitet wurde, werden heute vor allem kulturelle Differenzlinien gezogen, um bestimmte Bevölkerungsgruppen zu diskriminieren und abzuwerten. Wodurch der Kulturbegriff mit dem Rassebegriff einhergeht. (vgl. LEIPRECHT 2001: 28 zit. nach Mecheril 2010b: 66). Im wissenschaftlichen Diskurs wurde aufgezeigt und untersucht, dass der Begriff „Kultur“ stellvertretend für den Ausdruck „Rasse“ verwendet wird, sodass sich nach BALIBAR (1990) die Bezeichnung „Kultur-Rassismus“ etabliert hat (vgl. BALIBAR 1990: 34 zit. nach MECHERIL 2010b: 66). Der Zusammenhang zur interkulturellen Pädagogik besteht darin, dass eine Aufklärung sowie eine Richtigstellung der korrekten Verwendung des Begriffes „Kultur“ innerhalb des pädagogischen Ansatzes fehlt und so zum Kultur-Rassismus Diskurs beiträgt (vgl. MECHERIL 2010b: 66).



### **3.2 Interkulturelle Pädagogik als Teildisziplin der Interkulturellen Bildung**

Die interkulturelle Bildung findet sich nicht nur als Teildisziplin in der Erziehungswissenschaft wieder, sondern kann nach BOURDIEUS als ein interdisziplinäres „Feld“ betrachtet werden, das sich unter anderem sowohl in der Soziologie wie auch in der Sprachdidaktik wiederfindet (vgl. BOURDIEUS 2013: 18 zit. nach ROTH 2018: 239). Teilfelder der interkulturellen Bildungen bilden unter anderem die interkulturelle Pädagogik, die Gesellschaft oder die sprachliche Bildung. Die Denk- und Handlungsformen der interkulturellen Pädagogik finden sich in der interkulturellen Bildung wieder, die eine Ausweitung der Betrachtungsweise von kulturellen Differenzen im Bereich der Bildung und Erziehung vornehmen. (vgl. ROTH 2018: 239) Im Folgenden wird genauer auf den Grundsatz erlass der Interkulturellen Bildung in Österreich eingegangen.

Hierbei befähigt die interkulturelle Bildung laut dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) „[...] zum Umgang mit Vielfalt in einer multikulturellen Gesellschaft“ (BMBWF 2017). Bereits seit 1992 ist das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ in den Lehrplänen aller Schulformen verankert. Ziel des Grundsatz erlasses der interkulturellen Bildung ist es, den Inhalt sowie die Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ im Schulunterricht zu gewährleisten. (vgl. BMBWF 2017) Die Begriffsdefinition der interkulturellen Bildung erfolgt laut dem BMBWF anhand von wissenschaftlichen Diskursen sowie didaktischen und schulpädagogischen Erkenntnissen. Weiters stellt das Konzept der interkulturellen Bildung kein abgeschlossenes dar, da eine stetige Veränderung der multikulturellen Gesellschaft aufgrund von Migration und Mobilität stattfindet, wodurch der Kulturbegriff offen, vielfältig und wandelbar ist. (vgl. BMBWF 2017) Der Rahmenbegriff „Interkulturelle Bildung“ umfasst daher „[...] die aktuellen und zukünftigen Debatten um Inter-, Trans- und Multikulturalität“ (BMBWF 2017). So umfasst die Begrifflichkeit laut BMBWF die Kulturen der Gesellschaft, in denen wir leben bzw. die Kulturen der Gruppen, in denen wir uns bewegen und die kulturellen Praktiken, die unser alltägliches Leben beeinflussen. Die interkulturelle Bildung soll die pädagogische Antwort auf die damit einhergehenden Herausforderungen und Problematiken im System Schule liefern. (vgl. ebd.)

Ziel des Grundsatzerlasses der interkulturellen Bildung ist es dem Prozess des „Otherings“ entgegenzuwirken, der sich ebenfalls im Kulturverständnis, welches im Grundsatzerlass vertreten ist, wiederfindet. Hierbei wird die Kultur nicht als national und ethnisch definiert, sondern als ein offenes Konzept und im Plural verstanden, das mit alltäglichen Praktiken in Zusammenhang gebracht wird. (BMBWF 2017).

Des Weiteren knüpft die Interkulturelle Bildung an die Lebenswelt jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers an und versucht so einen Zusammenhang zwischen den lebensweltlichen Vorstellungen und Erfahrungen der Lernenden und der kulturellen Vielfalt herzustellen. Es gilt eine reflektierende Haltung gegenüber Stereotypisierungen und Zuschreibungen einzunehmen, diese kritisch zu hinterfragen und so einen Beitrag zur Aufklärung von Rassismus sowie zur Förderung von Respekt zu leisten. Die Vermittlung der Prinzipien der Menschenrechte und die Gleichheit aller Menschen in einer Gesellschaft gilt es zu sichern und zu vermitteln. (vgl. BMBWF 2017)

Interkulturelle Bildung stellt somit eine Entwicklungsaufgabe im Bereich der Bildung und Erziehung dar, mit dem Ziel „eine Veränderung ausgrenzender und diskriminierender Strukturen im Bildungswesen“ vorzunehmen (LUCIAK und BINDER 2010: 12).

### **3.3 Interkulturelles Lernen in der Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde**

Interkulturelles Lernen stellt eine Schlüsselqualifikation in der Erziehungswissenschaft dar und ist somit kein gesondertes Unterrichtsfach. Es gilt, diese Qualifikation in allen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und Unterrichtsfächern miteinzubeziehen, wodurch eine enge Wechselwirkung zu anderen Unterrichtsprinzipien, wie etwa der politischen Bildung, der Gleichstellung von Frauen und Männern, der kulturelle Bildung und dem sozialen Lernen, besteht (vgl. BMBWF 2017; LUCIAK und BINDER 2010: 12). Das gemeinsame Ziel stellt die Veränderung in eine bestimmte Richtung von Deutungsmustern, Einstellungen und Haltungen innerhalb der Schule dar (vgl. LUCIAK und BINDER 2010: 12).

Es gilt innerhalb des Schulunterrichts eine verstärkte Auseinandersetzung mit kulturellen Diversitäten vorzunehmen sowie eine Integration von allen SchülerInnen zu ermöglichen. Das Grundprinzip richtet sich somit an alle Lernenden und nicht nur an vereinzelte Personengruppen. (vgl. BMBWF 2017) BUDKE fasst den Terminus „Interkulturelles Lernen“ als einen Teilbereich des globalen Lernens auf, wobei ein verstärkter Fokus auf dem Begriff „Kultur“ liegt (BUDKE 2008:18 zit. nach SCHRÖDER 2019: 70).

Im Folgenden gilt es, die thematischen Schwerpunkte im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht zu nennen, die einen Einbezug des interkulturellen Lernens bewirken. Der Lehrplanbezug des Unterrichtsfaches Geographie- und Wirtschaftskunde sieht sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II eine Thematisierung von Kulturen und Kulturräumen vor. Der Lehrplan für die Sekundarstufe I der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) im Fach Geographie und Wirtschaftskunde greift die Thematik „Kultur“ in der fünften Schulstufe unter dem Thema „Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften“ sowie im Lernziel „Erkennen, dass sich Menschen in ihren Lebens- und Konsumgewohnheiten auf regionale *kulturelle* Voraussetzungen einstellen und dass die Lebensweise einem Wandel unterliegt“ auf (BGBl. II Nr. 395 2019). Ebenso findet eine Verankerung in der achten Schulstufe unter dem Schwerpunkt „Die Vielfalt Europas Landschaft, *Kultur*, Bevölkerung und Wirtschaft – erfassen“ statt (BGBl. II Nr. 395 2019). Im Lehrplan für die Sekundarstufe II der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) im Fach Geographie und Wirtschaftskunde findet sich unter dem Schwerpunkt „Gliederungsprinzipien der Erde nach unterschiedlichen Sichtweisen reflektieren“ der neunten Schulstufe das Lernziel „Gliederungsmöglichkeiten der Erde nach naturräumlichen, *kulturellen*, politischen und ökonomischen Merkmalen analysieren“ wieder (BGBl. II Nr. 395 2019). Weiters wird in der zehnten Schulstufe unter dem Gliederungspunkt „Demographische Entwicklung und gesellschaftspolitische Implikationen beurteilen“ unter anderem das Lernziel „Herausforderungen *multikultureller* und alternder Bevölkerungen erörtern“ behandelt (BGBl. II Nr. 395 2019). Die Aufbereitung der Kulturen im Klassenzimmer sollte in einem geographischen Kontext erfolgen und sowohl die kulturellen und persönlichen Erfahrungen der SchülerInnen als auch verschiedene weltliche Kultureinflüsse und Ausprägungen berücksichtigen (vgl. SCHRÖDER 2019: 72, 82, 87).

### **3.4 Migration und geographische Bildung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht (GW) in Österreich**

Die „Aktualität“ des Themenfeldes „Interkulturelle Bildung“ lässt sich durch folgende Zahlen veranschaulichen: Im Jahr 2018 sind 12,6% der jugendlichen Gesamtbevölkerung (0 bis 24 Jahren) in Österreich MigrantInnen mit ausländischem Geburtsort. Der Anteil von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache an österreichischen Schulen beträgt im Jahre 2016/2017 25,3%. Den höchsten Anteil findet man mit 51,2% im Bundesland Wien. Allgemein weisen 14,5% aller Lernenden in Österreich eine ausländische Staatsbürgerschaft auf. (vgl. ÖSTERREICHISCHER INTEGRATIONSFONDS 2018: 2, 4) Daraus folgt, dass der Anteil an jene/n SchülerInnen, die Deutsch als Zweitsprache haben, im Unterricht relativ hoch ist. Darüber hinaus verfügen die Jugendlichen über unterschiedliche religiöse Orientierungen, Wertvorstellungen oder eigenen Migrationserfahrungen, die das Fremd- oder Selbstbild prägen und beeinflussen (vgl. BUDKE und KUCKUCK 2018: 10f.). Die Aufgabe der Schule besteht darin, nicht nur an die Lebenswelt der SchülerInnen anzuknüpfen, sondern diese zu mündigen BürgerInnen einer demokratischen Gesellschaft zu erziehen. BUDKE definiert den Auftrag der Schule, im Sinne des Grundprinzips der Politischen Bildung darin, die SchülerInnen zu mündigen BürgerInnen zu erziehen, die Diskussionen rund um das Themenfeld Migration verstehen und führen können. Ebenso besitzen die Lernenden die Fähigkeit ihre eigene Meinung zu entwickeln und zu äußern. (vgl. BUDKE 2016 zit. nach BUDKE und KUCKUCK 2018: 9). Die zentrale Verankerung der Thematik „Migration“ im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht findet auf zahlreichen Ebenen statt. BUDKE und KUCKUCK haben die Vielfalt der thematischen Aufbereitung des Themas anhand einer Grafik visualisiert (siehe Abb.1).



**Abbildung 1:** Die Verankerung des Themenbereiches "Migration" im Geographieunterricht.

(Datengrundlage: BUDKE und KUCKUCK 2018:10; eigene Darstellung)

So findet eine Thematisierung von Migration im GW-Unterricht nicht nur anhand des Unterrichtsthemas „Migration“ und „Zuwanderung“ statt, sondern wird ebenfalls in Unterrichtsmedien repräsentiert, die einen Einfluss auf die Werthaltung und Vorstellungen der SchülerInnen haben. Das Themenfeld „Migration“ und damit einhergehend die Schwerpunkte der Thematik finden sich in allen drei „Säulen“ – Unterrichtsthema, Lehr- und Lernvoraussetzung und Unterrichtsmedien – der Unterrichtsentwicklung wieder und inkludieren unter anderem die Bearbeitung von Globalisierung, gesellschaftliche Diskurse oder Rassismus. (vgl. BUDKE und KUCKUCK 2018: 10)

Abschließend kann gesagt werden, dass das Themenfeld Migration einen wesentlichen Beitrag in der Erziehungswissenschaft sowie im pädagogischen Handlungsfeldern darstellt und eine zentrale Rolle im Bildungssektor spielt. Die starke Verankerung und Präsenz der Thematik finden sich ebenfalls im schulischen Unterricht, im Lehrplan sowie in den Grundprinzipien wieder. Hierbei setzt das nächste Kapitel an und beschäftigt sich mit dem Einfluss des Schulbuches im Unterricht genauer.

## 4. Einführung in das Schulbuch

Schulbücher stellen das am häufigsten verwendete Arbeitsmittel im schulischen Unterricht dar. Zu dieser wissenschaftlichen Erkenntnis sind unter anderem die Erhebung von THÖNEBOHN (1990), GOETZ (1996) sowie HINTERMANN et al. (2013) gelangt. Die Untersuchung von THÖNEBOHN aus den 1990er Jahren veranschaulichen, dass 87,4% aller befragten Personen<sup>1</sup>, das Schulbuch im Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht verwenden (vgl. GOETZ 1996: 30 und THÖNEBOHN 1990 zit. nach SITTE und WOHLSCHLÄGL 2001: 447). Die in Österreich durchgeführte Untersuchung von HINTERMANN et al. im Rahmen des Projekts „Migration(en) im Schulbuch: Eine kritische Analyse von SchülerInnen, LehrerInnen und WissenschaftlerInnen“ belegt, dass im Schuljahr 2011/2012 acht von zehn Befragten immer oder oft Schulbücher im Unterricht verwenden. Neun von zehn Befragten geben an, das Schulbuch zur Unterrichtsvorbereitung heranzuziehen. (vgl. HINTERMANN et al. 2013 zit. nach HINTERMANN 2018: 110) Als weiteres Ergebnis für den regelmäßigen Einsatz des Schulbuches im Schulunterricht, findet sich in den Erhebungsergebnissen von HINTERMANN et al. (2013) wieder, dass Lehrpersonen eine unreflektierte und unkritische Meinung gegenüber Schulbüchern haben. So führt die Untersuchung an, dass mehr als 90% aller befragten Personen, die Ansicht vertreten, dass Schulbücher den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechen und daher der *state of the art* sind. (vgl. HINTERMANN et al. 2013 zit. nach HINTERMANN 2018: 110) Der Ausdruck „state of the art“ wird in der Wissenschaft verwendet, um auszudrücken, dass die Erkenntnisse bzw. die Entwicklungen den neuesten Stand der Forschung entsprechen. Ein sehr geringer Prozentsatz, lediglich sieben Prozent aller Befragten, geben an, Ungenauigkeiten oder Fehler in Schulbüchern vorzufinden (vgl. HINTERMANN et al. 2013 zit. nach HINTERMANN 2018: 110).

Anhand der oben genannten Analyse kann gesagt werden, dass sowohl damals als auch heute Schulbücher einen hohen bildungspolitischen wie auch gesellschaftlichen Stellenwert genießen, deren Einfluss über den schulischen Kontext oft hinausreicht. So prägen Schulbücher ebenfalls das Selbst- und Fremdbild sowie die Denkweisen der SchülerInnen (vgl. MARKOM und WEINHÄUPL 2007: 4). Es gilt, die Beiträge in den Schulbüchern kritisch zu beleuchten, um die gesellschaftlichen Diskurse und Normen,

---

<sup>1</sup> Im Zuge der Recherchearbeiten ist es nicht möglich gewesen, herauszufinden, wie viel Personen an der Studie teilgenommen haben.

die mit dem vermittelten Lerninhalt der Lernwerke einhergehen, nicht unreflektiert als den *state of art* zu betrachten (vgl. MARKOM und WEINHÄUPL 2007: 4).

Es gilt somit im Zuge des vierten Kapitels zu klären, warum das Schulbuch unter der Vielzahl von Medien oft als *das* Leitmedium im Unterricht gesehen wird. Vorab gilt es eine Definition von Schulbüchern vorzunehmen. Danach werden die Funktionen von Schulbüchern geklärt. Daran anschließend erfolgt eine kurze Einführung in die Schulbuchforschung. Abschließend wird das Zulassungsverfahren von österreichischen Schulbüchern in kurzer Form erläutert.

#### **4.1 Definition des Schulbuchs**

Am Beginn des Kapitels gilt es eine kurze Definition von „Schulbüchern“ voranzustellen. Hierbei nehmen WILKE und ESCHENAUER (1981) wie auch WIATER (2003) eine Begriffsbestimmung des Schulbuches folgendermaßen vor:

„Unter Schulbüchern im engeren Sinne versteht man Druckschriften, die für die Hand des Schülers bestimmt sind und in der Regel den Stoff eines Faches für eines oder mehrere Schuljahre enthalten. Sie müssen mit dem Lehrplan des Faches der jeweiligen Schulart und des Schultyps übereinstimmen und entsprechende fachliche und didaktische Gesichtspunkte berücksichtigen“ (WILKE und ESCHENAUER 1981: 89).

„Unter einem Schulbuch versteht man im engeren Sinne ein überwiegend für den Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschürenform sowie Loseblattsammlungen, sofern diese einen systematischen Aufbau des Jahresstoffes einer Schule enthalten [...]“ (WIATER 2003a: 12).

WILKE und ESCHENAUER (1981: 89) sowie WIATER (2003a: 12) haben eine Unterscheidung von Schulbüchern „im engeren Sinne“ und „im weiteren Sinne“ vorgenommen. Hierbei fassen die beiden Autoren WILKE und ESCHENAUER jene Schulbücher unter dem Terminus „im engeren Sinne“ zusammen, die Druckschriften sind. Eine Beschreibung von diesen wurde bereits oben vorweggenommen. Schulbücher „im weiteren Sinne“ umfassen jene Lehrwerke, die für den Gebrauch im

Unterrichtsgeschehen bestimmt sind und zur Ergänzung oder Vertiefung des vermittelten Lehrstoffes herangezogen werden (vgl. WILKE und ESCHENAUER 1981: 89f.). Eine Erweiterung sieht WIATER (2003a: 12) vor, indem ebenfalls Lesebücher, Liederbücher und Atlanten zu den Schulbüchern „im weiteren Sinne“ zählen. Hierbei vereint das Schulbuchwissen das Wissen von verschiedenen Medien, wie beispielsweise von Texten und Bildern. Dies wirft die Frage auf, ob eine einheitliche Definition mit dem Begriff „Schulbuch“ überhaupt getroffen werden kann oder ob mehrere Begriffsdefinitionen nebeneinander bestehen können?

In wissenschaftlichen Forschungsfeldern sowie in der fachdidaktischen Literatur wird der Schulbuchbegriff mit dem Lehrwerksbegriff gleichgesetzt und als Synonym verwendet. Ebenso lassen sich Schulbücher oftmals mit den Begriffen „Lehrwerke“ und „Lehrbücher“ vereinigen (vgl. BÖLSTERLI BARDY 2015: 6f.). Eine Vielzahl von fachdidaktischen Publikationen bedienen sich unterschiedlicher Auffassungen des Begriffs „Schulbuch“. So lässt sich eine eindeutige und klare Definition nicht treffen (vgl. WILKE und ESCHENAUER 1981: 89). Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit stellt die Beschreibung von RINSCHÉDE (1999) eine Passende dar:

„Das Schulbuch ist eine an den Vorgaben des Bildungs- und Lehrplans orientierte, eigens für den Unterricht erstellte Druckschrift in Form eines Verbundes von Texten, Bildern, Zeichnungen, Diagramme, Tabellen, Profile, Blockbildern und Karten“ (RINSCHÉDE 1999: 141 zit. nach RINSCHÉDE und SIEGMUND 2020: 365).

RINSCHÉDE (1999) fasst genauso wie STEIN (1985) das Schulbuch als pädagogisches Hilfsmittel für die Vermittlung des schulischen Lerninhaltes auf (vgl. STEIN 1985 zit. nach STEIN 2003: 23). Ebenso nimmt RINSCHÉDE sowie SIEGMUND (2020) eine Unterteilung in zwei verschiedenen Schulbuchtypen sowie eine Kombination aus den beiden Typen vor. Im Folgenden werden die einzelnen Untergliederungen genauer betrachtet:

- Das Lernbuch bezieht sich auf die Nachbereitung des vermittelten Lerninhaltes in der Schule, für zu Hause. Eine Förderung sowie eine Festigung wird durch themenspezifische Übungen und Arbeitsaufträge bewirkt, die es im Anschluss an den erarbeiteten Inhalt zu bearbeiten gilt. Somit stellt das Lernbuch, ein



Arbeitsmittel für den Lernprozess zu Hause und nicht für den Unterricht in der Schule dar. Ebenso finden in diesen Büchern kaum selbstständige Lern- sowie Arbeitsprozesse statt. Charakteristisch für die Lernbücher stellen die Erarbeitungstexte dar. Eine Ergänzung der Texte hat im Laufe der Entwicklung des Schulbuches durch bildliche Darstellungen sowie Karten oder Tabellen stattgefunden. (vgl. RINSCHÉDE und SIEGMUND 2020: 365)

- Das Arbeitsbuch bietet Aufgaben und Materialien für die selbständige Erarbeitung des Lerninhaltes. Die eigenständige Auseinandersetzung mit den vorgegebenen Materialien soll bewirken, dass ein selbständiger Wissenserwerb stattfindet, indem Zusammenhänge zwischen den einzelnen Materialien eigenständig erkannt werden. Die Ergebnissicherung findet anhand der individuellen Erarbeitungsphase statt. Somit besteht die Funktion des Arbeitsbuches nicht nur darin, Wissen zu reproduzieren, sondern ebenfalls darin, sich neues Wissen mit Hilfe der zur Verfügung stehenden Informationen aus den Arbeitsunterlagen anzueignen. Hierbei werden verschiedene Unterlagen (Bücher, Zeitschriften, Grafiken, bildliche Abbildungen) zusammengeführt und miteinander verknüpft. Eine wesentliche Rolle stellt die schülerInnengerechte sowie altersadäquate Aufbereitung der Arbeitsmaterialien dar. Die Schwäche des Arbeitsbuches findet sich in der fehlenden Ergebnissicherung wieder. (vgl. RINSCHÉDE und SIEGMUND 2020: 366)
- Die Kombination aus Arbeits- und Lernbuch stellt den dritten Schulbuchtyp dar. Die Verbindung der Schulbuchtypen ist dadurch gegeben, dass sich neben Ergebnistexten, die die dargestellten Phänomene und Inhalte erklären und zusammenfassen, ebenfalls Arbeitsaufträge vorfinden, die eigenständig zu bearbeiten sind und somit eine selbständige Erarbeitungsphase bieten. Demnach findet eine inhaltliche und strukturelle Vereinigung des Arbeitsbuches und des Lernbuches statt. (vgl. RINSCHÉDE und SIEGMUND 2020: 366)

Die Bedeutung des Schulbuches als „wesentlicher medialer Träger des Unterrichts“ nach WILKE und ESCHENAUER (1981: 82) erfolgt ebenfalls durch die Funktion als „Vermittlungsinstrument im öffentlichen Bildungsauftrag“ (WILKE und ESCHENAUER

1981: 85). So unterliegen die Schulbücher ein Approbationsverfahren. Hierbei wird staatlich geprüft, ob sie den rechtlichen Normen der Verfassung sowie den Anforderungen der Lehrpläne entsprechen. Der staatliche Bildungsauftrag besteht neben der Vermittlung von fachlich korrektem Wissen sowie pädagogischen Kompetenzen darin, gesellschaftliche Realitäten angemessen wiederzugeben und abzubilden. (vgl. ebd.: 86) So beschreibt WILKE und ESCHENAUER das Schulbuch auch als „Selektionsmedium“, da nur bestimmte Ausschnitte in den Bereichen Medien und Informationen aus der Realität abgebildet werden und so eine Reduzierung der Vielfalt stattfindet (WILKE und ESCHENAUER 1981: 86).

## **4.2 Funktionen des Schulbuchs**

Eine einheitliche Klassifizierung der Funktionen von Schulbüchern kann nicht vorangestellt werden. So bedient man sich in der Pädagogik unterschiedlicher Sichtweisen. Nach STEIN (1997) kann eine Untergliederung in drei Aspekten vorgenommen werden: als Pädagogikum, als Informatorium und als Politikum (vgl. STEIN 1977: 231ff zit. nach STEIN 2003: 25). Eine genauere Betrachtungsweise gilt es im Folgenden zu erläutern.

Die Betrachtung des Schulbuches als Pädagogikum, stützt sich auf die Theorie des pädagogischen Handelns im Bereich der Erziehung und des Unterrichts, welche laut STEIN als „kommunikative, kooperative und nicht manipulative Praxis“ zusammengefasst wird (STEIN 2003: 26). Hierbei gilt es, die Lernenden zu einem selbstbestimmten und verantwortungsvollen Handeln im Rahmen des Unterrichts mit Hilfe des Schulbuches zu erziehen (vgl. ebd.). Somit erhält das Schulbuch einen hohen Stellenwert für den „[...] Inhalts- als auch Beziehungsaspekt schulischen Lehrens und Lernens [...]“ (STEIN 2003: 26).

Ebenso ist das Schulbuch Träger von Informationen und wird als Informatorium bezeichnet. Ein wesentlicher Aspekt des Mediums stellt nach STEIN nicht nur die Bereitstellung von Wissen, Fertigkeiten und Handlungsentwürfen dar, sondern ebenfalls von Materialien, die eine Förderung des Denkprozesses sowie der Hinterfragung von kontroversen Texten bewirken soll. (vgl. STEIN 2003: 26)

Der dritte Aspekt bezieht sich auf die Veranschaulichung des Schulbuches als Politikum. Der politische Charakter des Schulbuches findet sich in der staatlichen Kontrolle wieder. So wird ein staatliches Approbationsverfahren von Schulbüchern vorgenommen, um in den Schulen als zugelassen zu gelten. (vgl. STEIN 2003: 25) Somit kann der Staat darüber entscheiden, welche Schulbücher als sinnvoll und angemessen erachtet werden und welche Lehr- und Lerninhalte im Unterricht gelehrt werden sollen. Ebenso können die Inhalte des Schulbuches den Denkprozess der Lernenden beeinflussen (vgl. MARKOM und WEINHÄUPL 2007: 4). Somit werden Schulbücher nach MARKOM und WEINHÄUPL „[...] als relevante und prägende Dokumente sozialen, politischen und gesellschaftlichen Denkens zu einer bestimmten Zeit“ definiert (MARKOM und WEINHÄUPL 2007: 4).

HACKER (1980: 15) nimmt eine differenziertere Sichtweise als STEIN vor und nennt in seiner Publikation „Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht“ gleich mehrere unterschiedliche Funktionen des Schulbuches. Diese gilt es ebenfalls kurz zu beleuchten.

- Die Strukturierungsfunktion besteht in der strukturierten Aufbereitung der Lerninhalte nach dem Bildungs- und Lehrplan. Die Gliederung kann als Umriss- oder Perspektivenplanung für die Unterrichtsplanungen, Jahresplanungen oder Wochenplanungen herangezogen werden und so eine fachliche sowie zeitliche Entlastung der Lehrkräfte bewirken (vgl. HACKER 1980: 15). SITTE und WOHLSCHLÄGL stehen diesem Aspekt kritisch gegenüber. Denn laut ihrer Auffassung ergibt sich hierbei oft die Problematik, dass Lehrpersonen auf die Autonomie, die mit dem Lehrplan einhergeht, verzichten und sich eng an die Vorgaben des Schulbuchs richten, weshalb das Schulbuch oft als der heimliche Lehrplan bezeichnet wird. (vgl. SITTE und WOHLSCHLÄGL 2001: 448f.)
- Die Repräsentationsfunktion stellt die materialienbasierte Aufbereitung von Lerninhalten dar. Die vielfältigen Darstellungsmethoden von unterschiedlichen „Materialien“, wie Karten, bildlichen Abbildungen sowie von Informationstexten ermöglichen eine fachdidaktische und methodische Auseinandersetzung mit den Themeninhalten (vgl. HACKER 1980: 17; RINSCHKE und SIEGMUND 2020: 366). Somit erlauben die Aufgaben ebenfalls eine selbständige

Erarbeitungsphase der SchülerInnen, um Kenntnisse und Fähigkeiten operativ zu erwerben (vgl. SITTE und WOHLSCHLÄGL 2001: 449).

- Die Steuerungsfunktion steht in Zusammenhang mit der Strukturierungs- und der Repräsentationsfunktion. Hierbei hat durch die Auswahl bestimmter Inhalte und Materialien, die zu einer strukturierten Aufbereitung der Themeninhalte geführt haben, ebenfalls eine Reduzierung stattgefunden. (vgl. STEIN 2003: 20f.)
- Die Motivierungsfunktion versucht Anreize dahingehend zu formulieren, wie SchülerInnen für das schulische Lernen motiviert werden können. Die äußere Gestaltung des Lernbuches, in Form eines ansprechenden Layouts, sowie die schülerInnengerechte Aufbereitung inhaltlicher Themenbereiche stellen zwei mögliche Zugänge zur Motivierung der SchülerInnen dar. (vgl. STEIN 2003: 23) So fungiert das Schulbuch nach STEIN (2003: 23) als „Ideenlieferant“. Dieses soll den Lehrpersonen Anregungen und Ideen für den Unterricht bieten.
- Die Differenzierungsfunktion bezieht sich auf die Individualisierung des Unterrichts. So bedarf es einer differenzierten Betrachtung von unterschiedlichen Begabungen, Interessen und Lerngewohnheiten der SchülerInnen, um den individuellen Voraussetzungen der Lernenden gerecht zu werden. Das Schulbuch soll hierbei eine Unterstützung für die Aufbereitung unterschiedlicher Lernangebote durch die Bereitstellung unterschiedlicher Materialien bieten. (vgl. STEIN 2003: 24)
- Die Übungs- und Kontrollfunktion stützt sich auf die Wiederholung und Festigung von bereits vermittelten Lerninhalten. Hierbei gilt es, das erlernte Wissen mit Hilfe von Übungsangeboten zu wiederholen, zu analysieren, in ein System zu verorten oder in einem neuen Kontext zu stellen. (vgl. STEIN 2003: 25)

### **4.3 Schulbuchforschung**

„Schulbuchforschung gibt es, seit es Schulbücher gibt“ (WIATER 2003b: 7). Die Intention der Schulbuchforschung lässt sich auf die Nachkriegszeit des 20.

Jahrhunderts zurückführen. Die Forschung konzentriert sich auf die weltanschauliche Darstellung sowie die schülerInnengerechte und didaktisch-methodische Aufbereitung des Lerninhaltes. Die Wende der Forschungsintention von Schulbüchern erfolgt zwischen 1965 und 1975 durch die Betrachtungsweise der Pädagogik als Erziehungswissenschaft. (vgl. WIATER 2003b: 8) In Österreich setzte das Interesse an der wissenschaftlichen Diskussion von Schulbüchern im Jahre 1970, durch die Einführung der Schulbuchaktion, ein (vgl. BOYER 2003: 55). Besonders der politische Aspekt des Schulbuches ist in den Fokus des Forschungsinteresses gerückt (vgl. WIATER 2003b: 8). Ebenso haben universitäre Analysen von österreichischen Schulbüchern gezeigt, dass eine Veränderung des Schulbuchinhaltes sowie der Schulbuchsprache in den letzten 15 Jahren stattgefunden hat. Besonders hervorzuheben sind die Erhebungen unter der Leitung von Richard BAMBERGER. So konnte unter anderem festgestellt werden, dass das Rollenbild der Frau, der Umweltschutz sowie die Sexualität verstärkt in den Mittelpunkt gerückt ist. Ebenso wurden Texte und Bilder an die jeweilige Schulstufe angepasst sowie näher an das Interesse der SchülerInnen herangerückt. (vgl. BOYER 2003: 63)

Die Schulbuchforschung befasst sich neben der Analyse von Texten und ihren Funktionen im Unterricht ebenfalls mit den darin eingebetteten Zielen, die zu einer „Aufklärungs-, Konfliktlösungs- und Verständigungsarbeit“ beitragen (WIATER 2003b: 9). Hierbei bewirken Schulbücher nach WIATER eine Aufklärung von Mentalitäten, Urteilen und Vorurteilen durch das Verständnis von Völkern, Ethnien und Kulturen. Dadurch soll ein humanes, friedfertiges und selbstkritisches Zusammenleben in der globalisierten Gesellschaft ermöglicht werden. (vgl. ebd.) Oftmals bewirken Schulbücher genau das Gegenteil, so werden Vorurteile weder aufgeklärt noch hinterfragt, sondern eher verstärkt.

Zeitnahe Untersuchungen erfassen seit 2000 ebenfalls den digitalen Aspekt sowie curriculare Reformen, die mit internationalen Studien von Schulleistungen, wie beispielsweise PISA, einhergegangen sind (vgl. HÖHNE 2018: 235). Ebenso erfolgt eine erweiterte Betrachtungsweise von neuen Methoden und Ansätzen in der Schulbuchforschung, wie etwa der Bildtheorie, der Diskursanalyse oder der Ethnographie (vgl. ebd.).

Die Diskursanalysen von Schulbüchern stellen einen wesentlichen Aspekt in der Schulbuchforschung dar. Vorab bedarf es einer kurzen Definition der Begrifflichkeit „Diskurs“, um die Feinheiten der Diskursanalyse zu verstehen. Diskurse bestehen aus Aussagen, wie Texten, Bildern oder Konzepten, die eine Bedeutung besitzen oder bedeutende Zusammenhänge erzeugen. Sie legen somit die Denkweisen und die Sprache fest, wie über bestimmte Aussagen geredet und gedacht wird (vgl. PÜHRETMAYER und PULLER 2011). Der Diskursbegriff ist daher eng mit dem Machtbegriff verbunden und kann als „Machtphänomen“ nach MECHERIL et al. beschrieben werden (vgl. MECHERIL et al. 2010: 36). Diskursanalysen setzen nach PÜHRETMAYER und PULLER (2011) „immer auch Machtanalysen voraus, weil Macht Diskurse strukturiert und Macht sich über Diskurse legitimiert“ (PÜHRETMAYER und PULLER 2011).

Wie bereits im Kapitel 4 erwähnt wurde, stellt das Schulbuch eine Bereitstellung von Wissen dar, dieses wird nach MECHERIL (2010b: 72) als „diskursiv mächtiges Wissen“ aufgefasst, da es gesellschaftlich dominant ist und als legitimes Wissen gilt (vgl. MECHERIL 2010b: 72). Schulbuchwissen übt daher eine gewisse Machtwirkung auf Lernenden auf, indem SchülerInnen das Wissen in den Lehrbüchern aufgegriffen, produziert und reproduziert (vgl. MECHERIL 2010b: 73).

#### **4.4 Approbationsverfahren von österreichischen Schulbüchern**

Im Rahmen der Schulbuchaktionen sowie durch die Unterstützung von Elternvereinen können für jede Schülerin und jeden Schüler approbierte Schulbücher als Printmedien von den jeweiligen Schulen gekauft werden. Seit 1972 stellt die Schulbuchaktion eine vom Staat und somit eine öffentlich finanzierte Sachleistung dar, in denen Schulbücher in das Eigentum der jeweiligen SchülerInnen übergehen. (vgl. SCHÖN et al. 2017: 32) Im Rahmen der Schulbuchaktion werden Schulbücher aus der Liste der approbierten Materialien, welche jährlich vom Bundesministerium für Arbeit, Familie und Jugend und vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung erscheint, bestellt. Ebenso können Schulbücher für die Schule angekauft werden, welche sich nicht in der Liste wiederfinden. (vgl. ebd.: 34) Diese sind jedoch extern zu verbuchen und dem Budget „Unterrichtsmittel eigener Wahl“ zu entnehmen (vgl. ebd.: 35). Das Schulbuchlimit bezieht sich auf die Anzahl der Schulbücher, die pro SchülerIn genehmigt werden und orientiert sich am Höchstbetrag für die Durchschnittskosten pro

Lernenden. Im Jahre 2017/2018 hat das Limit für die Sekundarstufe II der allgemeinbildenden höheren Schulen pro SchülerIn zwischen 161,25 Euro und 170,00 Euro betragen. Die Spannweite ist damit zu erklären, dass Lernende im Gymnasium mehr Schulbücher für die unterschiedlichen Fremdsprachen benötigen als SchülerInnen im Realgymnasium. (vgl. ebd.: 34f) Seit 2016 besteht das Angebot neben den Printprodukten zusätzlich digitale Schulbücher im Unterricht zu verwenden. Ein solches E-Book kann unter einem kostenlosen Zugang über die Plattform *digi4school* aufgerufen werden (vgl. ebd.: 13).

Die Auswahl der Schulbücher orientiert sich an den aktuellen Versionen der jeweiligen Lehrwerke. So findet eine regelmäßige Überarbeitung der Schulbücher über die jeweiligen Verlage statt, wodurch bildungspolitische Ziele, wie die Einführung von Kompetenzorientierung sowie die Veränderung von Lehrplänen in die Gestaltung von Schulbüchern miteinfließen. Somit verfügen österreichische Schulbücher nicht über den Charakter von Nachschlagewerken. Die Lehrwerke unterliegen unterschiedlichen Kriterien und Faktoren, diese gilt es im Zuge der Entwicklung zu berücksichtigen. So ergibt sich ein Spannungsfeld aus rechtlichen Vorgaben des Staates, ökonomischen Aspekten von Schulbuchverlagen, fachlicher Korrektheit von FachwissenschaftlerInnen sowie didaktischen Vorgaben von FachdidaktikerInnen. (vgl. ebd.: 33)

Ziel der Schulbuchaktion ist es, eine finanzielle Entlassung der Erziehungsberechtigten zu bewirken sowie eine einheitliche Qualität basierend auf den standardisierten Richtlinien des Bundesministeriums für Arbeit Familie und Jugend sowie des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung zu garantieren. (vgl. SCHÖN et al. 2017: 34) Das Verfahren der Approbation unterliegt dem BMBWF und stellt einen hoheitlichen, also vom Staat beschlossenen Akt, dar. Die Gutachterkommission zur Eignungserklärung von Unterrichtsmaterialien wird von der zuständigen Bundesministerin oder dem zuständigen Bundesminister für vier Jahre einberufen (vgl. § 15 Abs. 2 SchUG). Die MitgliederInnen der Kommission sind für die Zulassung von Unterrichtsmaterialien in einem oder mehreren Unterrichtsfächern sowie Schularten zuständig (vgl. § 15 Abs. 2 SchUG).

„(1) Bevor der zuständige Bundesminister ein Unterrichtsmittel als für den Unterrichtsgebrauch geeignet erklärt (§ 14 Abs. 5), hat er ein Gutachten einer Gutachterkommission

1. über das Vorliegen der Voraussetzung nach §14 Abs. 2,
2. zur Feststellung der Zweckmäßigkeit des Einsatzes des Unterrichtsmittels im Unterricht und
3. zur Feststellung, auf welche Weise das Unterrichtsmittel zur Erlangung von fächerübergreifenden Bildungszielen und Kompetenzen im Sinne der Aufgaben der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) beiträgt

einzuholen, sofern es sich nicht um Hörfunk- oder Fernsehsendungen handelt, an deren Herstellung ein Vertreter des zuständigen Bundesministeriums als Berater teilgenommen hat“ (§ 15 Abs. 1 SchUG).

Die Gutachterkommission fertigt anschließend Einschätzungen darüber an, ob folgende Aspekte berücksichtigt wurden und somit eine Genehmigung erfolgen kann.

- a. Die Übereinstimmung der Bildungs- und Lehraufgaben im Lehrplan.
- b. Die Berücksichtigung der Selbstständigkeit des Lernenden.
- c. Die Rücksichtnahme des Aufnahmevermögens der Schülerin/des Schülers sowie die schülerInnengerechte Anpassung des Unterrichtsmittels in Bezug auf Alter, Interessen, Bedürfnissen und Möglichkeiten des Lernenden.
- d. Die Überprüfung der sachlichen Richtigkeit des Lerninhaltes sowie der Überprüfung, ob diese den aktuellen Stand der Wissenschaft entsprechen.
- e. Die Berücksichtigung der Lebenswelt sowie der zukünftigen Arbeitswelt der Schülerin/des Schülers.
- f. Die Erziehung zum selbstbestimmten mündigen StaatsbürgerIn sowie die Vermittlung der demokratischen Einstellung und geltenden Rechtsvorschriften.
- g. Die Sicherstellung der sprachlichen Korrektheit, der guten Lesbarkeit sowie einer ansprechenden optischen Gestaltung.
- h. Die Überprüfung der Zweckmäßigkeit des Unterrichtsmittels.
- i. Die Berücksichtigung der Gleichbehandlung von Frauen und Männer (vgl. § 9 VO-Gutachterkommission).



Aus dem Rundschreiben des BMBWF aus dem Jahre 2019 zum Schulbuchelass für 2020/2021 kann entnommen werden, dass nur jene Unterrichtsmaterialien genehmigt und ausgewählt werden, die „tatsächlich benötigt und verwendet werden“ (BMBWF 2019). Daraus lässt sich ableiten, dass die Schulbücher im Schulunterricht als Hilfsmittel für die Unterstützung sowie für die Bewältigung der Aufgaben im Unterricht verwendet werden und zur Sicherung des vermittelten Unterrichtsertrages dienen (vgl. BMBWF 2019).

## **5. Bisherige Studien und Erkenntnisse des Forschungsgegenstandes**

Im vorliegenden Kapitel gilt es den bisherigen Forschungsstand darzulegen sowie die vorangegangenen Arbeiten, hinsichtlich Forschungslücken zu untersuchen. Hierbei werden relevante Aspekte von bereits existierenden Forschungen aufgezeigt und Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsfelder dargelegt, um eine Einordnung der vorliegenden Masterarbeit in einem fachlichen Diskurs vorzunehmen.

Eine Unterteilung des derzeitigen Forschungsstandes kann in zwei Punkten vorgenommen werden. Zunächst erfolgt eine Darlegung von Studien zur Migrationsdarstellung in deutschsprachigen Schulbüchern. Daran anknüpfend werden Studien zusammengefasst, die die Vorstellung von SchülerInnen zum Thema Migration erhoben haben. Ziel ist es zu untersuchen, ob Übereinstimmungen zwischen den Vorstellungen der SchülerInnen und den verwendeten Schulbüchern der befragten Lernenden vorliegen. Die Masterarbeit geht somit vorrangig der Frage nach, welchen Einfluss Schulbücher auf die Vorstellungen der SchülerInnen ausüben. Weitere Einflussgrößen, wie soziale Netzwerke und Medien bleiben weitgehend ausgeklammert.

### **5.1 Studien zum Thema „Migration“ in Schulbüchern**

Die vorliegende Masterarbeit stützt sich auf die zentralen Ergebnisse von Studien zur Migrationsdarstellung in Schulbüchern, die in Deutschland und Österreich durchgeführt wurden. Im Folgenden gilt es genauer auf die einzelnen Erhebungen einzugehen. Hierbei wird der Forschungsbereich der jeweiligen Untersuchung dargelegt sowie die wesentlichsten Ergebnisse zusammengefasst.

GRABBERT (2010) untersucht in seiner Studie zu „Migrationen in niedersächsischen Schulbüchern“, die Behandlung und Aufbereitung der Thematik „Migration“ in den damals verwendeten Schulbüchern. In seiner Publikation aus dem Jahre 2010 kommt er zu dem Schluss, dass stereotype Beschreibungen von MigrantInnen in den untersuchten Schulbüchern vorgenommen werden. So werden Personen mit Migrationshintergrund mit den Begrifflichkeiten der „kulturellen Andersartigkeit“ oder

Fremdheit beschrieben. (vgl. GRABBERT 2010: 15) Zugewanderte Personen werden laut GRABBERT als „[...] homogene Gruppe beschrieben, die den kulturellen Stereotypen ihrer Herkunftsländer verhaftet sind [...]“ (GRABBERT 2010: 14). Dieser Aspekt zeigt sich in den verwendeten Fotos, Abbildungen und Zeichnungen der Lehrwerke wieder (vgl. ebd.). So bestehen die stereotypen Darstellungen unter anderem darin, bestimmte Berufsgruppen, wie der des Pizzabäckers, MigrantInnen zuzuschreiben. Ebenso werden Zugewanderte als „AusländerInnen“ deklariert und somit als homogene Gruppe zusammengefasst. (vgl. GRABBERT 2010: 15)

GRABBERTS Fallstudie von 210 zugelassenen Schulbücher<sup>2</sup> unterschiedlicher Unterrichtsfächer in Niedersachsen belegt, dass die Aufbereitung der Thematik „Migration“ größtenteils auf gesellschaftlich etablierten Vorstellungen beruht. Die Darstellung von MigrantInnen ist vorwiegend von „Nicht-MigrantInnen“ erfolgt, die eine Abgrenzung von Migrierten vorgenommen haben. So wurde eine bewusste Unterscheidung zwischen den Einheimischen - „Deutschen“ - und den zugewanderten Personen - „Ausländern“ - gezogen. Im Rahmen der Studie wurden auch Gegenbeispiele angeführt. So wurde unter anderem im Schulbuch *Politik und Wirtschaft* eine differenzierte Analyse und Aufbereitung von Migration auf einer Makroebene (Religion, Politik, Ökonomie), einer Mikroebene (ökonomische Anreize) sowie den unterschiedlichen Migrationsformen (freiwillig, gezwungen) vorgenommen. (vgl. GRABBERT 2010: 14f.) Die Forschungserkenntnisse von GRABBERT (2010) zeigen, dass ein stark verzerrtes und realitätsfernes Bild der Einwanderungsgesellschaft in den Lehrwerken abgebildet wird, wodurch Migration nicht als eine universelle Praxis angesehen wird, die allgegenwärtig ist (vgl. GRABBERT 2010: 16).

Die Studie von GEUENICH (2015) zu „Migration und MigrantInnen in Schulbüchern“ beschäftigt sich mit der Darstellung von Migration in Nordrhein-Westfalen zugelassenen Schulbüchern für die Sekundarstufe I, beginnend in den 1960er bis in die 2000er Jahren (vgl. GEUENICH 2015: XIII). Die Forschungserkenntnisse von GEUENICH (2015) belegen, unter Bezugnahme mehrerer Schulbuchanalysen, dass ein Wandel der Darstellung von Migration in den letzten vier Jahrzehnten vollzogen wurde und die Wahrnehmung von unterschiedlichen Migrationsgruppen in den Mittelpunkt gerückt ist. Während in den 1960er Jahren Migration kaum thematisiert wurde, stellen

---

<sup>2</sup> Die Schulstufe der jeweiligen Schulbücher konnte nicht ausfindig gemacht werden.

Fluchtmigration, Arbeitsmigration und „Gastarbeiter“, wichtige Begriffe in Assoziation mit der Migration in den Schulbüchern der 1970er Jahre bis Mitte der 1980er Jahre dar. In den 1990er Jahren rückt die Thematisierung von MigrantInnen anhand von „Ausländer“ sowie „Asylwerber“ verstärkt in den Mittelpunkt. (vgl. GUENICH 2015: 129) Die Analyse verdeutlicht, dass die Tendenz zur „Kulturalisierung“ des Migrationsdiskurses in den 1990er zunehmend eingesetzt hat. Hierbei finden sich erste Hinweise von kultureller Fremdheit und „Andersartigkeit“ in den Schulbüchern wieder. Ein Verweis wurde auf das Schulbuch „Politik im Aufriss, Ausgabe B, Band 2“ aus den 1990er Jahren vorgenommen, hierbei findet sich im Schlusskapitel die Aussage „Kultur, türkisch“ wieder (vgl. GUENICH 2015: 180). Weiterführenden Analysen von Schulbüchern zeigen, dass die Kulturalisierung der MigrantInnendarstellung vorwiegend durch türkische MigrantInnen erfolgt ist, die als Prototyp des „Fremden“ dargestellt wurden (vgl. GUENICH 2015: 146). Hierbei wird der Kulturbegriff als „Rassebegriff“ verwendet, der Personen mit Migrationshintergrund zu „kulturellen Fremden“ homogenisiert und ihnen bestimmte Handlungsformen sowie Denkformen zuschreibt. (vgl. ebd.: 352) Im Kapitel 3.1.2 wird die Gleichsetzung der Begrifflichkeiten „Kultur“ und „Rasse“ genauer erläutert.

MigrantInnen die in den 1970er Jahren mit den Begrifflichkeiten „Gastarbeiter“, „Fremdarbeiter“ oder „ausländische Mitbürger“ assoziiert und ebenso benannt wurden, umfassen vor allem Personengruppen, die nach Deutschland gelangt sind. Dazu zählen Italiener, Spanier und Griechen sowie im späteren Verlauf, durch den Abschluss des Anwerbeabkommens mit der Türkei, um türkische Arbeitskräfte in Deutschland anzuwerben, auch Türken. (vgl. GUENICH 2015: 342) Die Schulbuchanalyse veranschaulicht ebenfalls, dass vorwiegend männliche homogene Personengruppen als MigrantInnen realisiert wurden. Die Wahrnehmung der Anwesenheit von Frauen und Kindern aus Migrantenfamilien erfolgt in den Schulbüchern erst Ende der 1970er Jahren. (vgl. GUENICH 2015: 128)

Die Studie setzt zur Zeit der 1960er Jahre ein, wo erstmals der Begriff „Gastarbeiter“ in den Schulbüchern, durch die Debatte über die wirtschaftliche Notwendigkeit von „Gastarbeitern“ im Zuge des enormen Wirtschaftsaufschwungs nach dem Krieg in Deutschland, Eingang gefunden hat (vgl. GUENICH 2015: 343). Der wirtschaftliche Aufstieg des Landes konnte nicht alleine durch die einheimischen Arbeitskräfte bewältigt werden, wodurch ein großer Bedarf an „Gastarbeitern“ entstand. Ab Anfang

der 1980er Jahre wurde Migration mit den Begriffen Produktionsleistung und demographischer Wandel verbunden. Mitte der 1980er Jahre wurde nach alternativen Bezeichnungen des „Fremdarbeiters“ gesucht und so die Begrifflichkeit „ausländische Mitbürger“ eingeführt, wodurch der damalige gesellschaftliche Diskurs verdeutlicht wurde. (vgl. GEUENICH 2015: 341) In den darauffolgenden Jahren wurde versucht, auf die „Fremdheit“ von Migrationsgruppen einzugehen, die oftmals als Ursprung und Ursache für die Diskriminierung gilt. Personen wurden daraufhin als Fürsorgeobjekt eines deutschen Paternalismus dargestellt. Die patriarchale Vorstellung hat sich am Wohl der MigrantInnen orientiert. Damit einhergehend hat eine Bevormundung der MigrantInnen stattgefunden, die es zu „beschützen“ galt. (vgl. GEUENICH 2015: 350)

Sowohl die untersuchten Schulbücher von GEUENICH (2015) als auch GRABBERT (2010) zeigen eine rein Deutschland konzentrierte Perspektive im Kontext „Migration“ auf, wodurch zur Diskussion gestellt wird, ob SchülerInnen dadurch den Eindruck gewinnen könnten, dass Migrationsbewegungen vorwiegend im Raum Deutschland stattfinden (vgl. GEUENICH 2015: 349).

SCHISLER analysiert in ihrer Publikation „Tolerance is not enough. Migrants in German School Textbooks between Stigma and Agency “ aus dem Jahre 2009 den Einfluss sowie die Darstellung von MigrantInnen in verschiedenen Schulbüchern unterschiedlicher Unterrichtsfächer, wie unter anderem Geschichte und Geographie. Die Analyse veranschaulicht, dass je nach Fach unterschiedliche Sichtweisen zum Thema „Migration“ eingenommen wurden. So behandeln die Werke im Fach Geschichte vorwiegend Migrationsbewegungen, die im Zuge von Vertreibungen oder Fluchtbewegungen stattgefunden haben und als erzwungene oder unfreiwillige Migration bezeichnet werden. In den Geographie-Lehrbüchern wird Migration anhand der Thematik der Arbeitsmigration sowie der „Gastarbeiter“ behandelt. Andererseits finden sich ebenfalls Gemeinsamkeiten wieder. So greifen beide Fächer die Vielfalt von Migrationsgruppen vor allem im Zusammenhang mit der (Re-)Migration und der Integration von MigrantInnen in der deutschen Gesellschaft auf. In wenigen untersuchten Schulbüchern findet eine veränderte Betrachtungsweise von MigrantInnen statt, sodass ebenfalls die Ängste und Ansichten von Personen mit Migrationshintergrund aufgezeigt werden. (vgl. SCHISLER 2009: 3f.)

Die Erkenntnisse von GEUENICH (2015) und GRABBERT (2010) stehen in Einklang mit den Ergebnissen von SCHISLER (2009) und zeigen, dass „Migration“ nur innerhalb der nationalen Grenzen betrachtet wird, wodurch der Prozess der Globalisierung vernachlässigt wird (vgl. SCHISLER 2009: 4).

Die Studien von HINTERMANN (2010, 2014, 2018, 2019), MARKOM und WEINHÄUPL (2007, 2014) zählen zu den aktuellsten Untersuchungen in Österreich, die sich mit dem Aspekt der Migration in der Schulbuchforschung beschäftigen. GEUENICH (2015) ist zu einem ähnlichen Ergebnis wie HINTERMANN (2010a) in ihrer Studie „Benefit, ‚problematic‘ and ‚different‘: Representations of Immigration and Immigrants in Austrian Textbooks“ gelangt. In der Erhebung wurde die Darstellung von Migration in den meist publiziertesten österreichischen Schulbüchern der beiden Unterrichtsfächer Geographie und Wirtschaftskunde (GW) und Geschichte und Sozialkunde (GS) in der Sekundarstufe II, beginnend bei den 1970er Jahren bis 2009 untersucht. (vgl. HINTERMANN 2010a: 62) Die Aufbereitung des Themenbereichs Migration in den österreichischen Lehrbüchern erfolgt in ähnlichen thematischen Schwerpunkten wie in den deutschen Schulbüchern. Die Forschungsergebnisse von HINTERMANN und GEUENICH belegen, dass Migration vorwiegend als Problem in den Geographielehrwerken besprochen werden. In den 1970er Jahren erfolgt die Darstellung der Problematik anhand ausländischer Arbeitskräfte und ab den 1990er Jahren rückten vermehrt Asylsuchende und Geflüchtete in den Mittelpunkt der Schulbücher. (GEUENICH 2015; HINTERMANN 2018: 114; HINTERMANN 2010b: 6f.)

Die Bearbeitung des Themenbereichs Migration erfolgt abhängig vom Unterrichtsfach in unterschiedlichem Ausmaß und Qualität. Ähnlich wie SCHISLER (2009) verweist auch HINTERMANN (2010a, 2010b) darauf, dass sich verschiedene inhaltliche Schwerpunkte, je nach Unterrichtsfach, feststellen lassen. Während Geschichtsbücher Migration als eine „ergänzende“ Geschichte darstellen, die mit Flucht und Vertreibung einhergeht, behandeln GW-Schulbücher laut HINTERMANN einen analytischeren und sozialwissenschaftlicheren Zugang zur Thematik, indem verschiedene Aspekte von Migrationsgeschichten und Perspektiven thematisiert werden. (vgl. HINTERMANN 2010a: 66; HINTERMANN 2010b: 12) In der Publikation werden ebenfalls Leerstellen und blinde Flecke erwähnt. So findet eine Vernachlässigung folgender Themenbereiche in den untersuchten Schulbüchern statt: die ausführliche Aufbereitung der Geschichte

von Österreich als Auswanderungsland, die Thematisierung von Migration als Form der räumlichen Mobilität, die Aufzählung von positiv konnotierten Migrationsmotiven (Bildungsmotivation, soziale oder familiäre Netzwerkbeziehungen, Neugierde an fremde Orte zu reise usw.) sowie die Darlegung der unterschiedlichen Ebenen von gesellschaftlicher Diskriminierung (Arbeitsmarkt, Wohnungsmarkt, Alltagssituationen usw.) (vgl. HINTERMANN 2018: 116ff.).

Anhand der gleichnamigen Studie von HINTERMANN konnte ebenfalls überprüft werden, dass die Darstellung von Migration einen Wandel in den letzten vier Jahrzehnten vollzogen hat, indem die Aufbereitung des Themenbereiches vielfältiger geworden ist. So finden sich ebenfalls Themen wie weibliche Migration oder Elitenmigration in österreichischen Lehrwerken wieder. (vgl. HINTERMANN 2010a: 76; HINTERMANN 2010b: 16; HINTERMANN 2019: 52) Weiters veranschaulicht die Studie, dass Schulbücher noch immer Migration als Problem darstellen. So erfolgt eine realitätsferne Abbildung der Einwanderungsgesellschaft. Ebenso ist die Darstellung von Migration von einem Kosten-Nutzen-Diskurs geprägt. (vgl. HINTERMANN 2019: 54) Der Terminus „Fremd/ Fremdheit“ gefolgt vom dichotomen Diskurs von „uns“ und „den Anderen“ findet sich auch in den ausgewählten Schulbüchern dieser Studie wieder (vgl. HINTERMANN 2010b: 14).

In der Publikation „Migration und Geographische Bildung“ aus dem Jahre 2018 wird eine weitere Untersuchung von HINTERMANN et al. vorgestellt. Das Projekt „Migration(en) im Schulbuch: Eine kritische Analyse von SchülerInnen, LehrerInnen und WissenschaftlerInnen“, welches von 2011 bis 2013 durchgeführt wurde, befasst sich mit der Untersuchung von Schulbüchern aus der Sekundarstufe I und II, die teilweise gemeinsam mit den 177 befragten SchülerInnen aus verschiedensten Schulstufen, stattgefunden hat. Die detaillierte Analyse wurde anschließend von den WissenschaftlerInnen vorgenommen. Innerhalb des Projekts haben 24 Workshops stattgefunden. Ziel der Fallstudie ist es, dass SchülerInnen sowie Lehrpersonen eine kritische(re) Haltung gegenüber Unterrichtsmaterialien entwickeln. Der Fokus der Studie stellt die Bearbeitung des Themenfeldes „Migration“ in explizit ausgewählten Schulbüchern unterschiedlicher Unterrichtsfächer dar. (vgl. HINTERMANN 2018: 111) Für die Feinanalyse wurden ausschließlich Bücher der beiden Unterrichtsfächer GS und GW untersucht, sodass insgesamt 100 Schulbücher als Sample herangezogen wurden, wobei 68 Bücher davon für die Feinanalyse analysiert wurden (vgl.

HINTERMANN 2018: 112). Die Ergebnisse der Untersuchung belegen unter anderem, dass Migration und damit einhergehend die kulturelle Diversität als problembehaftet und konfliktbeladen in den ausgewählten Schulbüchern dargestellt wird. Positive Assoziationen mit dem Begriff „Migration“ erfolgen meist im Zusammenhang mit einem wirtschaftlichen sowie demographischen Mehrwert für das Land Österreich. (vgl. HINTERMANN 2018: 115f) HINTERMANN, MAKROM und WEINHÄUPL (2013) zeigen in dem Projekt auf, dass sich eine Problematisierung mit dem Begriff Migration sowohl in Texten als auch in bildlichen Abbildungen wiederfindet (vgl. MARKOM und WEINHÄUPL 2013: 15). So ist die Erarbeitung des Themas Migration und Integration anhand von stereotypen Darstellungen erfolgt. So werden vorwiegend einzelne Personengruppen, wie Türkinnen und Kopftuchträgerinnen, als Veranschaulichungsbeispiel für Migration oder Integration angeführt (vgl. HINTERMANN 2010b: 15). Die Forschungserkenntnisse beziehen sich ebenfalls auf den kritischen Umgang mit Sprache und Begriffen, so konnte belegt werden, dass klare Definitionen in Zusammenhang mit Migration verwendet wurden. Hierbei soll der Eindruck von Klarheit und Einheitlichkeit vermittelt werden. (vgl. MARKOM und WEINHÄUPL 2013: 18)

Frühere wie auch aktuelle Untersuchungen zur Migration innerhalb der Schulbuchforschung gelangen zu demselben Resultat – Migration wird als Problem dargestellt (vgl. HINTERMANN 2010b; MAKROM und WEINHÄUPL 2013). Dieser Diskurs steht oft in Einklang mit dem Nützlichkeitsdiskurs. So werden MigrantInnen in Schulbüchern als notwendig und nützlich für die österreichische Gesellschaft erachtet, wenn sie SteuerzahlerInnen, billige Arbeitskräfte oder ErhalterInnen des Sozial-Pension-Systems sind. Die Schulbuchanalysen belegen, dass eine Differenzierung einer positiven und „guten“ Migration bzw. einer negativen und „schlechten“ Migration aus einem wirtschaftlichen Sichtfeld erfolgt. MigrantInnen werden als homogene Gruppen zusammengefasst, die „nützlich“ oder „problembehaftet“ für eine Gesellschaft sind, abhängig davon welchen Beitrag sie in der Wirtschaft oder Gesellschaft leisten. Persönliche Wahrnehmungen sowie individuelle Lebensgeschichten von MigrantInnen werden ausgeblendet, wodurch der Eindruck vermittelt wird, es handelt sich um passive Betroffene. (vgl. HINTERMANN et al. 2014: 28)



## 5.2 Befragungen von SchülerInnen zum Thema Migration

In Bezug auf die Untersuchung von SchülerInnenvorstellungen zum Thema Migration ist besonders die Studie „Integration im Bürgerbewusstsein von SchülerInnen“ von LUTTER im Jahre 2011 hervorzuheben. Das Erkenntnisinteresse bezieht sich auf die Analyse von SchülerInnenvorstellungen zum Themenbereich Zuwanderung und Integration. Die Erhebungen sollen Aufschluss geben, inwieweit die lebensweltlichen Vorstellungen der Lernenden mit den fachwissenschaftlichen Erklärungsansätzen übereinstimmen. Als Forschungsdesign wurden leitfadenorientierte Experteninterviews festgelegt, die anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Als Sample wurden Lernende mit und ohne Migrationshintergrund befragt. (vgl. LUTTER 2011: 18) Der Untersuchungsbereich der Studie beinhaltet die Erfassung unterschiedlicher Komplexitätsebenen, so hat LUTTER eine Befragung über Begrifflichkeiten, Konzepte und Denkmuster durchgeführt (vgl. LUTTER 2011: 88). Der verwendete Interview-Leitfaden von Lutter bedient sich einer Vielzahl verschiedenen Methoden, um persönliche Sichtweisen, Erfahrungen und Vorstellungen zu dem Thema „Integration“ zu erhalten. So wurden gedankliche Landkarten in Form von Mind-Maps zum Thema „Integration“ angefertigt, um subjektive Wahrnehmungen der befragten SchülerInnen zu der Begrifflichkeit „Integration“ zu erheben. Materialien basierte Zugänge, wie beispielsweise Fotos sollen Raum für gedankliche Anregungen bieten. Dabei sollen die befragten Lernenden aus verschiedenen Perspektiven das Themenfeld betrachten und so ebenfalls persönliche Vorstellungen und Erfahrungen in das Gespräch miteinbringen. (vgl. LUTTER 2011: 100f.) Die spezifische Konkretisierung des Interviews hat es LUTTER ermöglicht auf die lebensweltorientierte und individuellen Sichtweisen und Denkformen der SchülerInnen einzugehen, welche eine wesentliche Bezugsquelle mit der Auseinandersetzung von Migration und Integration darstellt (vgl. ebd.). Die Fallstudie hat eine Befragung von SchülerInnen der elften und zwölften Jahrgangsstufe vorgesehen. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, dass das Wort „Integration“ mit verschiedenen individuellen Vorstellungen einhergeht. Das subjektive Integrationsverständnis wird daran verdeutlicht, dass die befragten Lernenden über unterschiedliche Erklärungsansätze und Bedeutungen des Wortes „Integration“ verfügen. Alle befragten SchülerInnen fassen als „gelungene Integration“, die Anpassung sowie Veränderung der Verhaltensweisen von zugewanderten Personen an die Kultur und Sprache der Gesellschaft, auf. (vgl. LUTTER 2011: 173,177) LUTTER

beschreibt eine „gelungenen Integration“, als „die vollständige kognitive, strukturelle, soziale und identifikatorische Assimilation“ (LUTTER 2011: 61). Ebenso veranschaulicht die Erhebung, dass die befragten SchülerInnen eine erfolgreiche Integration überwiegend aufgrund von natio-kultureller Zugehörigkeitsmuster sowie der sprachlichen Fähigkeit Deutsch zu sprechen, vornehmen (vgl. ebd.: 180).

HINTERMANN et al. haben im Zuge des Projekts „Migration(en) im Schulbuch: Eine kritische Analyse von SchülerInnen, LehrerInnen und WissenschaftlerInnen“ SchülerInnen nach ihren Assoziationen zu ausgewählten Bildern zum Thema Migration und Integration aus österreichischen Schulbüchern befragt. Besonders hervorzuheben ist die Bildanalyse einer zweisprachigen Ortstafel, die im Zuge der Erhebungen als problembehaftet assoziiert wurde. Die befragten Lernenden sehen Österreich als rein deutschsprachiges Land an, wodurch die Kenntnis Deutsch zu sprechen, eine Voraussetzung darstellt, um eine erfolgreiche Integration aus Sicht der SchülerInnen zu ermöglichen. Dieser Umstand zeigt die Notwendigkeit eines sensibleren Umganges bezüglich der Sprachrechte und Minderheitenrechte in österreichischen Lehrwerken auf. (vgl. MARKOM und WEINHÄUPL 2013: 17)

Befragungen von SchülerInnenvorstellungen zum Thema Migration im Kontext Globalisierung wurden im Jahre 2012 im Forschungsprojekt „Denkweisen der Globalisierung“ durchgeführt. FISCHER et al. erhoben anhand von 210 Fragebögen im offenen Antwortformat die Vorstellungen von SchülerInnen in Hauptschulen und Gymnasien. Die Auswertung der Erhebungen zeigt, dass Lernende neben einer starken empathischen Haltung gegenüber zugewanderten Personen, ebenso eine, von der Gesellschaft etablierte und von den Medien inszenierte, Meinung beinhalten. So empfinden es SchülerInnen als notwendig und wichtig die Aufnahmekapazitäten von Staaten zu begrenzen, um Arbeitsplatzmangel vorzubeugen und eine Ausnutzung der Sozialsysteme zu verhindern. (vgl. FISCHER 2018: 42)

## 6. Die Anderen“ oder „die Fremden“ in Schulbüchern

Die Studie von HÖHNE (2003) gibt Aufschluss darüber, in welcher Art und Weise die Zuschreibung „des Fremden“ in der Gesellschaft erfolgt und wie es das Handeln der Personen in der Gemeinschaft bestimmt. In diesem Zusammenhang geht der Kulturbegriff eng mit der Begrifflichkeit „des Fremden“ einher. Die Zuschreibung der Fremdheit erfolgt durch Merkmale, die einen Bezug zur Kultur herstellen. So findet eine Abgrenzung von nationalen und ethnischen Merkmalen dahingehend statt, ob Merkmale bereits bekannt und somit vertraut sind oder unbekannt und fremd sind. (vgl. HÖHNE 2003: 165) Der Kulturdiskurs geht somit mit dem „kulturellen Fremden“ einher (vgl. HÖHNE 2003: 166). Die Spannung, die auf den Begriff „kulturelle Fremde“ hindeutet, besteht in der Konstruktion sowie in der Zuschreibung des „kulturellen Anderen“, die nach HÖHNE von der „Uneindeutigkeit“ der Kennzeichnung des „Fremden“ lebt (vgl. Höhne 2003: 166f.). So beruht die Fremdheit auf drei Merkmalen: Andersartigkeit, Unvertraut-Sein und Nicht-Besitzen (vgl. Höhne 2003: 171). So wird das Wort „fremd“ im Alltag verwendet, um auszudrücken, dass man etwas nicht besitzt, nicht verstanden hat oder jemand unbekannt/unvertraut/anders für einen ist (vgl. Höhne 2003: 166). Mit dem Unvertraut-Sein geht ebenfalls eine Simplifizierung komplexer Ergebnisse und Zusammenhänge einher. Somit findet eine Zuschreibung des Fremden aufgrund von Angst, Verständnislosigkeit oder Ratlosigkeit statt. Die Positionierung eines Subjekts erfolgt von positiven oder negativen Assoziationen, welche auf dem bekannten und gesellschaftlich etablierten „Normalzustand“ beruhen (vgl. HÖHNE 2003: 170f.). So werden Personen und Orte, die einem unbekannt oder fremd sind, meist negativ assoziiert.

MigrantInnen werden oftmals durch die von den Medien inszenierten Beiträgen, in gesellschaftlichen Vorstellungen oder in der Pädagogik mit dem Begriff Interkulturalität in Zusammenhang gebracht. Hierbei werden MigrantInnen als „Fremde“ bestimmt, die „andere“ kulturelle Hintergründe mit sich bringen (vgl. HÖHNE 2003: 165f). Eine symbolische Grenze der gesellschaftlichen, sozialen und individuellen Zugehörigkeit entsteht und eine Unterscheidung zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ wird vorgenommen. BOURDIE hat aufgezeigt, dass die Klassifikation in „Wir“ und „Sie“ auf der Etablierung „eines neuen gesellschaftlichen verbindlichen Menschenbildes“ beruht, das „Wir“ spiegelt die gesellschaftlich etablierte „Normalität“ wieder. Jenseits der Normalität existiert das/der Fremde (vgl. BOURDIE 1987: 747 zit. nach HÖHNE 2003: 170). Die

Problematik des Fremden ist laut BAUMANN, dass „der Fremde weder Freund noch Feind ist; und weil der beides sein könnte“ (vgl. BAUMANN 1992: 23-25 zit. nach HÖHNE 2003: 167).

Die Homogenisierung und Idealisierung „des Fremden“ in Lehrwerken stellen Mechanismen des Exotismus und Rassismus dar (vgl. MARKOM und WEINHÄUPL 2007: 130). Die statische Betrachtung „der Anderen“ wird anhand des Eurozentrismus erklärt. So erfolgt die Bewertung „der Anderen“ aus einer europäischen Sichtweise, die als Maßstab gilt. Hierbei stellt die eigene Kultur, die allgemein anerkannten Regeln für das Zusammenleben in der Gesellschaft dar. „Kulturelle Fremde“ werden nach diesem europäischen Maßstab verglichen, bewertet und eingeordnet. Somit findet eine Abgrenzung in der Gesellschaft aufgrund von nationalen, ethnischen oder kulturellen Merkmalen statt. (vgl. MARKOM und WEINHÄUPL 2007: 127,130) MARKOM und WEINHÄUPL (2007) nehmen in ihrer Publikation „Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern“ eine Unterscheidung zwischen Exotismus und Rassismus dahingehend vor, dass beide Begrifflichkeiten Ideologien zur Abgrenzung des Eigenen vom Fremden darstellen. Während beim Rassismus die Zuschreibung einzelner Gruppen ausschließlich negativ behaftet ist, findet sich im Exotismus teilweise eine „positive oder idealisierende“ Attribuierung wieder. (MARKOM und WEINHÄUPL 2007: 130)

In der bereits erwähnten Analyse VON SCHISLER (2009) wird nicht nur die Darstellung von Migration in Schulbüchern thematisiert, sondern die Autorin setzt sich auch kritisch mit dem Umgang der „AusländerInnen“ auch als „Andere“ bezeichnet, auseinander. SCHISLERS (2009) Untersuchungen belegen, dass vor allem Geographie- und Sozialkundebücher Fremdenfeindlichkeiten sowie Ausländerfeindlichkeiten behandeln, oftmals geht diese Thematik mit dem Thema Asyl einher. Auch diese Studie kommt zum Schluss, dass in Schulbüchern eine klare Abgrenzung zwischen „uns“, den Einheimischen und „den Anderen“, den Zugewanderten vorgenommen wird. Daraus ergibt sich eine klare Abgrenzung zwischen MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen. Es bedarf laut SCHISLER (2009) ein fortschrittliches historisches und politisches Denken, um MigrantInnen erfolgreich und langfristig in die Gesellschaft zu integrieren und der Fremdenfeindlichkeit entgegenzuwirken. (vgl. SCHISLER 2009 : 4f.)

In der bereits angesprochenen Studie von HINTERMANN (2010a) analysiert die Autorin in ihrer Publikation „Beneficial, ‚problematic‘ and ‚different‘: Representations of Immigration and Immigrants in Austrian Textbooks“ Geographie und Wirtschaftskundebücher sowie Geschichte und Sozialkundebücher, die zwischen 1970 und 2009 publiziert wurden. Die Analyse der österreichischen Schulbücher der letzten 40 Jahre zeigt, dass eine starke Verankerung der Begriffe „fremd/ Fremdheit / der, die, das Fremde“ mit der Thematik „Migration“ in den Lehrwerken stattfindet. Einhergehend mit der Fremdheit sowie dem Umgang mit Fremden wird ebenso eine klare Abgrenzung zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ vorgenommen. Das Lehrwerk *Planquadrat Erde 4* aus dem Jahre 1990 führt neben einer Definition des Fremden ebenso konkrete Beispiele an. So werden als Fremde jene Menschen zusammengefasst, „die anders aussehen, sich anders kleiden, anders sprechen und sich anders verhalten [...]“, dazu zählen Flüchtlinge, Asylanten und Gastarbeiter (FISCHER und KLAPPACHER. 1994: 81 zit. nach HINTERMANN 2010b: 13). Die Untersuchungen belegen, dass eine Differenz zwischen Einheimischen und MigrantInnen im Zusammenhang mit dem Kulturbegriff entsteht. So stellt das „Wir“ die autochthonen ÖsterreicherInnen dar, die der „Norm“ der Gesellschaft entsprechen, aus der Sicht des Aufnahmelandes stellen ImmigrantInnen eine Abweichung dieser „Norm“ dar und gelten somit als „Fremde“. (vgl. HINTERMANN 2010b: 13f.)

So belegen die Forschungsergebnisse von HINTERMANN, dass ein kritischer und reflektierender Umgang mit dem Begriff „Migration“ ebenfalls in den österreichischen GW-Schulbüchern fehlt. So findet sich der Diskurs von „uns“ und „den Anderen“ in den damals aktuellen Schulbüchern der Studie von HINTERMANN wieder. (vgl. HINTERMANN 2010b: 14). Zur genaueren Veranschaulichung wurde das GW-Lehrwerk *Durchblick 7* aus dem Jahre 2006 herangezogen, das einen kritischen Zugang in Bezug auf die Darstellung von Migration gewählt hat, wie die Überschrift „Die ‚anderen‘ Österreicherinnen und Österreicher“ zeigt. Die Autorin ergänzt im weiteren Verlauf ihrer Studie, dass keine weiteren Ausführungen der Aussage „der anderen Österreicher und Österreicherinnen“ im Kapitel erfolgt ist. Dadurch stellen die bildlichen Abbildungen von Personen mit Migrationshintergrund, die sich auf den Seiten des Kapitels wiederfinden, nur eine Vermutung der vermeidlichen „Anderen“ dar. (vgl. HINTERMANN 2010b: 14) Weitere Bilder zeigen ein Restaurant mit der Aufschrift „Döner Kebab. Orient Cuisine. Hirter Bier vom Fass“ (HINTERMANN 2010b: 14) oder repräsentieren zwei Männer mit einem türkischen Migrationshintergrund, die

einen blauen Mantel anhaben und vor einem türkischen Supermarkt stehen. (vgl. HINTERMANN 2010b: 14). Somit finden sich neben Abgrenzungen des „Wir“ und nicht „Wir“ ebenso stereotype Darstellungen wieder.

Weiters wurde innerhalb des Projekts „Migration(en) im Schulbuch: Eine kritische Analyse von SchülerInnen, LehrerInnen und WissenschaftlerInnen“ von HINTERMANN et al. die Zugehörigkeitsordnung des „Wir“ und „Nicht-Wir“, anhand des Beispiels „Migration“ in österreichischen Schulbüchern, verdeutlicht. Innerhalb eines Workshops, welcher im Zuge der Erhebung durchgeführt wurde, sollen die befragten SchülerInnen Lücken in der österreichischen Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts aufzeigen. Ziel des Workshops ist es, die bewusste Wahrnehmung der österreichischen Migrationsgeschichte(n) in den österreichischen Schulbüchern zu vermitteln. Die Ergebnisse der Studien zeigen, dass nur wenige SchülerInnen die Migration in der österreichischen Geschichte bewusst wahrgenommen haben. Die Forschungsergebnisse veranschaulichen, dass eine starke Verankerung der Migration als ein Teil der österreichischen Geschichte bei jenen SchülerInnen stattgefunden hat, die einen Migrationshintergrund vorweisen. (vgl. HINTERMANN et al. 2014a: 30)

Einen Erklärungsansatz für den Kulturdiskurs liefert BUDKE (2013) in ihrer Analyse von deutschsprachigen Schulbüchern aus Berlin und Brandenburg. Die Autorin konnte anhand der Schulbuchanalyse belegen, dass die Lehrwerke noch immer von einem statischen Bild des Kulturraumverständnisses ausgehen, wodurch SchülerInnen oftmals Kulturen, die anders als die „Eigene“ sind, als „Fremd“ auffassen. (vgl. BUDKE 2013 zit. nach BUDKE und KUCKUCK 2018: 1)

## **7. Forschungslücken und Begründung der Forschungsmethoden**

Aufschluss über die Forschungsfrage „Wie stellen ausgewählte österreichische GW-Schulbücher Migration und MigrantInnen dar?“ haben bereits erste Erkenntnisse aus der Literatur geliefert. Die Recherche zu bereits vorhanden Studien zur Migrationsdarstellung in Schulbüchern in Deutschland und Österreich stützen sich auf die Untersuchung von Geographie- und Wirtschaftskundebücher sowie Geschichte- und Sozialkundebücher. Wie bereits beschrieben, führen unter anderem Tammo GRABBERT, Helmut GEUENICH und Hanna SCHISLER in Deutschland sowie Christiane HINTERMANN, Christa MARKOM und Heidi WEINHÄUPL in Österreich Untersuchungen durch, in denen eine kritische Analyse in Bezug auf die Darstellung von Migration sowie MigrantInnen in den Lehrwerken erfolgt ist.

Für die vorliegende Masterarbeit werden jene Schulbücher der Schulbuchreihe „Druchblick“ für die Untersuchung herangezogen, die die befragten SchülerInnen der zwölften Jahrgangstufe im Schuljahr 2017/2018 (neunte Schulstufe), 2018/2019 (zehnte Schulstufe), 2019/2020 (elfte Schulstufe) und 2020/2021 (zwölfte Schulstufe) in der ausgewählten Schule verwendet haben. Die durchgeführte Analyse soll potenzielle Parallelitäten der Darstellungen in den Schulbüchern und der Vorstellungen der SchülerInnen herauszuarbeiten. Die Auswahl jener Schulstufen lässt sich damit begründen, dass der österreichische Lehrplan für die Oberstufe der AHS eine Verankerung des Themas „Migration“ in unterschiedlichen Schulstufen und Maßstabsebenen vorsieht.

Die Lehrplanänderung 2004 sowie die Änderung des kompetenzorientierten Lehrplans im Jahre 2016 bewirkte eine verstärkte Verankerung der Thematik „Migration“ im Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde für die Sekundarstufe II der Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS). Im Folgenden gilt es, jene Ausschnitte des Lehrplans genauer zu untersuchen, die für die Untersuchung einen wesentlichen Beitrag leisten.

Die explizite Thematisierung der Thematik „Migration“ findet sich in der zehnten Schulstufe im Themenkomplex „Konvergenz und Divergenz europäischer Gesellschaft erörtern“ wieder. Als Lernziel ist im Lehrplan verankert: „Migration in und nach Europa erörtern“. In der elften Schulstufe ist Migration unter dem Thema „Demographische

Entwicklung und gesellschaftspolitische Implikationen beurteilen“ festgelegt. Dabei gilt es folgende Lernziele zu erreichen: „Herausforderungen multikultureller und alternden Bevölkerungen erörtern“ und „Auswirkungen gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse auf die Lebenssituation ausgewählter Bevölkerungsgruppen bewerten“. (BGBl. II Nr. 395 2019)

Die beiden letzten Forschungsfragen der Masterarbeit sollen Aufschluss darüber geben, über welche Vorstellungen SchülerInnen der zwölften Jahrgangsstufe über Migration verfügen. Ebenso gilt es zu klären, inwiefern die Annahmen der Lernenden mit den Darstellungen von Migration in den ausgewählten Schulbüchern übereinstimmen. Aus diesem Grund wurde eine weitere Literaturrecherche durchgeführt, die sich mit der Erhebung von SchülerInnenvorstellungen zum Thema „Migration“ beschäftigt. In Zuge der Recherche konnten nur wenige Studien ausfindig gemacht werden, die sich mit der Erhebung von SchülerInnenvorstellungen zum Thema „Migration“ beschäftigen. In den bisherigen Forschungen zur Migration in Deutschland liegt der Schwerpunkt vor allem auf Integration und Globalisierung. Ebenso stützen sich die Erhebungen auf die Befragung von SchülerInnen der Sekundarstufe I. Die Untersuchung von SchülerInnenvorstellungen und -interpretationen in Österreich beschränken sich auf die Studie von HINTERMANN et al. (2014) und wurde mit Hilfe der Methode „Bilanalyse“ durchgeführt. Die Forschungsfrage „Über welche Vorstellungen verfügen SchülerInnen der zwölften Schulstufe zum Thema Migration in Österreich?“ fasst somit die Forschungslücke zusammen. Es gilt diese Lücke mit Hilfe der Masterarbeit teilweise zu schließen.



## C. Empirischer Teil

Der empirische Teil dieser Arbeit gliedert sich in zwei Schwerpunkte. Am Beginn der Untersuchung erfolgt die Analyse von jenen Schulbüchern, die die befragten SchülerInnen in den jeweiligen Schulstufen verwendet haben. Anschließend werden die Vorstellungen, welche die SchülerInnen der zwölften Jahrgangsstufe über Migration verfügen, mithilfe eines Fragebogens erhoben und dahingehend analysiert, ob potenzielle Übereinstimmungen in den Darstellungen der Schulbücher mit den Vorstellungen der SchülerInnen bestehen.

### 8. Schulbuchanalyse

Im ersten Teil der empirischen Analyse wird qualitativ vorgegangen. Im nächsten Kapitel gilt es daher auf die Grundlage der qualitativen Inhaltsanalyse einzugehen. Dabei liegt das Hauptaugenmerk auf der Analysemethode, der qualitativen Inhaltsanalyse, nach MAYRING (2008, 2010). Ferner wird das Erhebungsverfahren wie auch das Auswertungsverfahren erläutert, die zur Beantwortung der beiden Forschungsfragen führen:

- Wie stellen ausgewählte österreichische GW-Schulbücher MigrantInnen dar?
- Welches Bild von Migration wird vermittelt?

Die Schulbuchanalyse bezieht sich auf aktuelle österreichische Geographie- und Wirtschaftskunde-Schulbücher. Die Aktualität lässt sich daran messen, dass jene Schulbücher für die Untersuchung herangezogen werden, die für die SchülerInnenbefragungen ausgewählten Schulen verwendet wurden. Die Anfrage an dem ausgewählten Schulstandort in Wien, an welcher die Befragungen der SchülerInnen stattgefunden hat, hat ergeben, dass in der allgemeinbildenden höheren Schule (BRG14 Wien) die Schulbuchreihe „Durchblick“ im GW-Unterricht verwendet wird. Aus diesem Grund stützt sich die gesamte Schulbuchanalyse auf eine Schulbuchreihe. Somit sind alle GW-Schulbücher der Oberstufe miteinbezogen, mit denen die befragten SchülerInnen gearbeitet haben und die ebenfalls einen potenziellen Einfluss auf die Werthaltung, das Wissen oder die Einstellungen der Lernenden ausüben können. Die Schulbuchanalyse bezieht sich auf folgende vier Schulbücher:

- WOHLSCHLÄGL H., HOFMANN-SCHNELLER M., DERFLINGER M., MENSCHIK G. und RAK P. (2017): Durchblick 5 kompetent. Geographie und Wirtschaftskunde für die 9. Schulstufe. – Wien.
- WOHLSCHLÄGL H., HOFMANN-SCHNELLER M., DERFLINGER M., MENSCHIK G. und RAK P. (2018): Durchblick 6 kompetent. Geographie und Wirtschaftskunde für die 10. Schulstufe. – Wien.
- WOHLSCHLÄGL H., HOFMANN-SCHNELLER M., DERFLINGER M., MENSCHIK G. und RAK P. (2019): Durchblick 7 kompetent. Geographie und Wirtschaftskunde für die 11. Schulstufe. – Wien
- WOHLSCHLÄGL H., HOFMANN-SCHNELLER M., DERFLINGER M., MENSCHIK G. und RAK P. (2020): Durchblick 8 kompetent. Geographie und Wirtschaftskunde für die 12. Schulstufe. – Wien

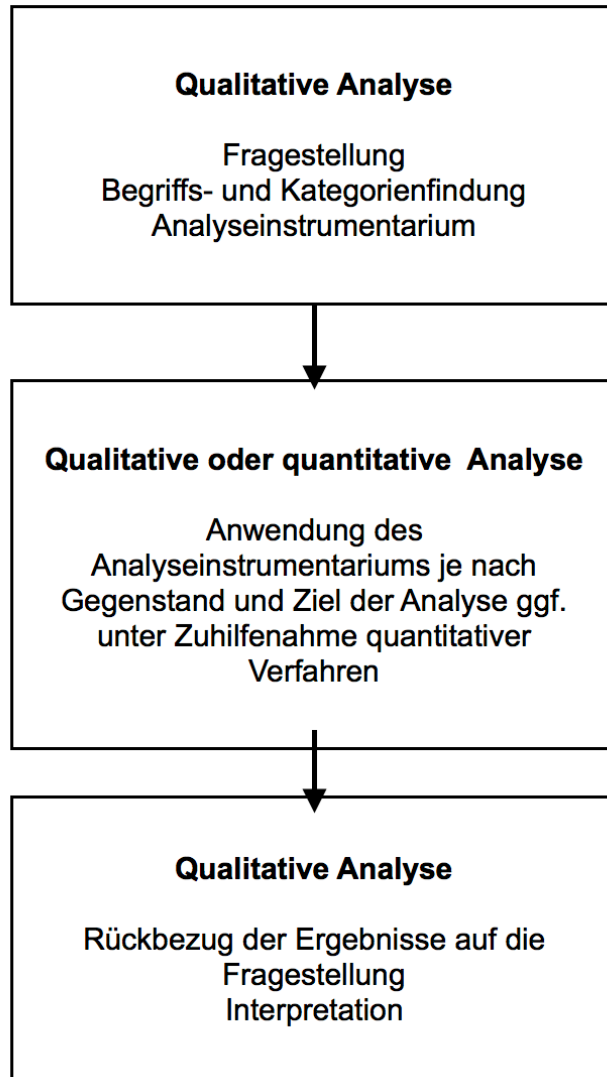
### **8.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING**

Die Forschungsmethode „Inhaltsanalyse“ findet Anwendung in zahlreichen Fachdisziplinen, wobei sich unterschiedliche Entwicklungen, je nach Fachrichtung erkennen lassen. So finden sich Beiträge zur methodischen Vorgehensweise unter anderem in der Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaften und Sozialpädagogik wieder (vgl. MAYRING 2008: 7f.). Nach MAYRING (2010) besteht die Schwierigkeit vor allem darin, eine klare Definitionsbestimmung der Inhaltsanalyse vorzunehmen, ohne gewisse Aspekte zu vernachlässigen oder zu spezifisch darzustellen. Somit besteht das Ziel der Methode nicht nur darin, sich mit der Analyse des Inhaltes von Kommunikationen zu beschäftigen, sondern ebenfalls darin, die formalen Aspekte der Kommunikation zu berücksichtigen. (vgl. MAYRING 2010: 11) So fasst MAYRING (2010) die methodische Vorgehensweise der Analyse von Kommunikation, Sprache und Texten in sechs wesentlichen Punkten zusammen, die im Folgenden genauer erläutert werden (vgl. MAYRING 2010: 12f.).

1. Die Inhaltsanalyse befasst sich mit der Übertragung von Symbolen. So gilt es ebenfalls die Sprache, die Musik und die Bilder zu analysieren, die im Zusammenhang mit der Kommunikation stehen.
2. Die Analyse stützt sich auf protokollierte Kommunikationen im Sinne von Texten, Bildern oder Noten.
3. Die Vorgehensweise der Inhaltsanalyse stellt eine Systematische dar.

4. Das systematische Vorgehen erfolgt nach expliziten Regeln, wodurch die Analyse für andere Personen überprüfbar, nachvollziehbar und verständlich sein muss.
5. Die systematische Vorgehensweise zeigt sich in der theoriegeleiteten Analyse des Materials, sodass die Untersuchung sowie die Interpretation des untersuchten Gegenstandes an den bisherigen Forschungsstand anknüpfen.
6. Das Ziel der Inhaltsanalyse besteht nicht ausschließlich darin, das Material zu untersuchen, sondern ebenfalls darin, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu schließen.

In der empirischen Sozialwissenschaft, die sich nach HÄDER (2006) mit dem Sammeln von Erkenntnissen über die soziale Realität beschäftigt, wird zwischen zwei Forschungsansätzen unterschieden. Die qualitative Forschung beschäftigt sich mit der Analyse von verbalen Merkmalen und Merkmalsausprägungen. In diesem Zusammenhang erlaubt die Analyse den Untersuchenden eine subjektive Einsicht in den untersuchten Gegenstand vorzunehmen. Die quantitative Analyse bedient sich einer standardisierten Datenerhebung in Form von Modellen, um Zusammenhänge darzustellen (vgl. HÄDER 2015: 13). Eine klare Trennung der beiden Ansätze innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse gilt es nach MAYRING (2010) und HUSSY et al. (2010) nicht vorzunehmen, sodass hierbei eine hybride Methode in Form eines Mixed-Methods-Ansatzes vorliegt. Hierbei kann die Inhaltsanalyse neben qualitativen auch quantitative Elemente enthalten. (vgl. HUSSY et al. 2010 zit. nach MAYRING 2010: 17) Die Abbildung 2 beschreibt das Phasenmodell zum Verhältnis der qualitativen und quantitativen Analyse, welches sich in drei Abschnitten gliedert.



**Abbildung 2:** Phasenmodell der qualitativen und quantitativen Analyse (Quelle: MAYRING 2010: 21, Abb. 2)

Am Beginn der wissenschaftlichen Untersuchung befindet sich die qualitative Analyse. Im Zentrum dieser Phase steht die Benennung der Fragenstellung, der Kategorienbildung sowie das zu verwendete Analyseinstrument. Auf dieser Basis können qualitative oder quantitative Analyseschritte erfolgen. Hierbei werden die vorher definierten Analyseinstrumente an den jeweiligen Gegenstand, welcher zu untersuchen gilt, angewendet. Abschließend findet erneut eine qualitative Analyse statt, indem die Ergebnisse interpretiert werden und Rückschlüsse auf die Fragestellung geschlossen werden. (vgl. MAYRING 2010: 21)

Weitere Unterteilungen der Analyse können in die drei Grundformen der technischen Vorgehensweise vorgenommen werden. So lassen sie sich in Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung untergliedern (vgl. MAYRING 2010: 67). Die empirische

Untersuchung der vorliegenden Masterarbeit stützt sich auf die Interpretation des untersuchten Materials nach bestimmten Aspekten, wodurch eine strukturierte Inhaltsanalyse vorliegt (vgl. ebd.: 97). Die Auswahl des Materials erfolgt anhand der vorher definierten Kategorien. Im Folgenden werden jene Aufgabenfelder genannt, die den Ablauf der strukturierten Inhaltsanalyse in acht Abschnitte gliedert.

- „1. Schritt: Bestimmung der Analyseeinheiten
2. Schritt: Festlegung der Strukturierungsdimensionen (theoriegeleitet)
3. Schritt: Bestimmung der Ausprägungen (theoriegeleitet), Zusammenstellung des Kategoriensystems
4. Schritt: Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln zu den einzelnen Kategorien
5. Schritt: Materialdurchlauf: Fundstellenbezeichnungen
6. Schritt: Materialdurchlauf: Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen
7. Schritt: Überarbeitung gegebenenfalls Revision von Kategoriensystem und Kategoriendefinition
8. Schritt: Ergebnisaufbereitung“ (MAYRING 2010: 98)

Am Beginn des Anwendungsbereiches der strukturierten Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010) gilt es nach der Bestimmung des Ausgangsmaterials eine Hypothesenfindung sowie eine Theoriebildung vorzunehmen. Anschließend erfolgt die Strukturierung der Kategorienbildung, anhand derer das Material klassifiziert und geordnet wird.

- Die Bestimmung des Ausgangsmaterials gliedert sich in drei Analyseschritte. So wird am Beginn festgelegt, welches Material für die Analyse herangezogen wird. Hierbei gilt es neben den Stichprobenumfang ebenfalls den Grund für die Auswahl des untersuchten Gegenstandes zu nennen. Anschließend erfolgt eine Analyse der Entstehungssituation sowie die formalen Charakteristika des Materials. (vgl. MAYRING 2010: 54f.)
- Die Fragenstellung der Analyse geht der Frage nach, wie aus dem Ausgangsmaterial interpretiert werden soll. Somit wird eine theoriegeleitete Differenzierung der inhaltlichen Fragestellung vorgenommen, die an die bisherigen Erfahrungen anknüpft, um einen Erkenntnisfortschritt zu erlangen. (vgl. MAYRING 2010: 58ff.)

- Das Ablaufmodell der strukturierten Inhaltsanalyse stützt sich auf die Strukturierung sowie die Anwendung der Kategorien. Die Vorgehensweise der Kategorienbildung kann sowohl induktiv als auch deduktiv erfolgen. Bei der deduktiven Methode erfolgt die Kategorienfindung auf Basis der bisherigen Erkenntnisse und Theorien, wodurch zuerst die Anfertigung der Kategorien erfolgt und diese erst danach an das Material herangetragen werden. Die umgekehrte Analyserichtung stellt die induktive Kategorienentwicklung dar, die aus dem Material entwickelt wird. Somit stellt der untersuchende Gegenstand den Ausgangspunkt für die Bildung der Kategorien dar, die möglichst eng an die zu analysierenden Textabschnitte formuliert werden. (vgl. MAYRING 2008: 11)

Die Schulbuchanalyse dieser Arbeit sieht sowohl eine deduktive als auch eine induktive Strukturierung der Kategorienbildung vor. Die Strukturierungsdimension orientiert sich an jenen Fragestellungen, die sowohl aus der Theorie als auch aus den Strukturen des untersuchten Materials abgeleitet werden. Das fertig ausformulierte Kategoriensystem wird danach an das Material herangetragen, um weitere Differenzierungen und Änderungen vorzunehmen. Anhand des Erprobungsverfahrens soll sichergestellt werden, dass die vorher definierten Kategorien eine eindeutige Zuordnung des Ausgangsmaterials ermöglichen. Das Unterrichtsmaterial wird anhand eines Kodierleitfadens ausgewertet. (vgl. MAYRING 2010: 97) Die Kodierung der Kategorien stützt sich auf die Kategorisierungstheorien der Allgemeinen Psychologie, wodurch eine Untergliederung in folgende Punkte vorgenommen wird (vgl. MAYRING 2010: 97):

- Definition der Kategorien
- Ankerbeispiele
- Kodierregeln

## **8.2 Methodische Vorgehensweise**

Im Folgenden wird genauer auf die Schulbuchanalyse der untersuchten Lehrwerke eingegangen. Hierbei gilt es als erstes das Ausgangsmaterial zu bestimmen, um anschließend die Hypothesenbildung sowie die Theorienbildung vorzunehmen, auf die sich die spätere Kategorienbildung stützt. Die Auswertung der Lehrwerksreihe basiert anhand einer strukturierten Inhaltsanalyse. Die Erhebung der Kategorien stellt eine Mischung aus deduktiver und induktiver Vorgehensweise dar.

### **8.2.1 Bestimmung des Ausgangsmaterials**

Beim Material für die Inhaltsanalyse handelt es sich um vier Lehrwerke der Schulbuchreihe „Durchblick“ für die Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen. Die Bestimmung des Materials besteht in der Auswahl der jeweiligen Schulbücher des untersuchten Schulstandortes, sodass die Untersuchung nicht als repräsentativ gelten kann. Die einzelnen Lehrwerke, welche zur Analyse herangezogen wurden, können aus dem Kapitel 8 entnommen werden.

Beim untersuchenden Material handelt es sich um eine Lehrwerksreihe für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht für die Sekundarstufe II der allgemeinbildenden höheren Schulen. Das Konzept der Schulbücher besteht darin, dass pro Jahrgangsstufe ein Schulbuch eingesetzt werden kann, sodass für die gesamte Oberstufe, sprich neunte bis zwölfte Schulstufe, vier Lehrwerke zur Verfügung stehen. Die Zielgruppe sind somit die SchülerInnen der jeweiligen Schulstufe. Ebenso richtet sich das Material an jene Lehrpersonen, die das Lehrwerk zur Unterrichtsvorbereitung heranziehen. Die Lehrwerke wurden im Rahmen des Westermanns Verlags in Auftrag gegeben und von den Autoren WOHLSCHLÄGL Helmut, HOFMANN-SCHNELLER Maria, DERFLINGER Manfred, MENSCHIK Gottfried und RAK Peter verfasst. Die untersuchten Lehrwerke stellen die aktuellen verfügbaren Auflagen der jeweiligen Schulstufen dar (2017-2020). Des Weiteren liegen die untersuchten Schulbücher in gedruckter Form wie auch digital vor.

### **8.2.2 Hypothesenfindung und Fragestellungen**

Die Struktur des Kategoriensystems sowie der Interpretation des untersuchten Materials basiert auf folgenden zwei Hauptforschungsfragen:

- Wie stellen die ausgewählten GW-Schulbücher Migration dar? Wird in den analysierten Lehrwerken Migration als bedrohlich und gefährlich für die Gesellschaft angesehen?
- Wie werden MigrantInnen repräsentiert? Werden in den analysierten Schulbüchern stereotype Darstellungen von MigrantInnen reproduziert und verbreitet?

Somit wird das vorliegende Material dahingehend untersucht, wie Migration und MigrantInnen in den ausgewählten Schulbüchern der neunten bis zur zwölften Schulstufe

dargestellt wird und welche Themenbereiche im Zusammenhang mit dem Thema „Migration“ behandelt wird.

Im ersten Schritt erfolgt eine Hypothesenbildung, um daraus einen Fragenkatalog zu formulieren. Diese stützt sich auf die Recherchen von bereits durchgeführten Studien zu der Thematik (siehe Kapitel 5 der Masterarbeit) sowie der groben Durchsicht des Materials. Im Folgenden findet sich die Hypothesenbildung sowie die Auswahl der Fragestellungen für die Feinanalyse der ausgewählten Schulbücher wieder:

- H1: Wenn MigrantInnen in den ausgewählten Schulbüchern beschrieben werden, dann werden sie nicht als AkteurInnen dargestellt, die ihr Leben selbst bestimmen und über individuelle Wünsche, Gefühle und Träume verfügen.
- H2: Wenn MigrantInnen in den ausgewählten Schulbüchern thematisiert werden, dann werden sie als „die Anderen“ einer Gesellschaft dargestellt. Die Darstellung von MigrantInnen als „Fremde“ erfolgt aufgrund von kulturellen Aspekten des äußerlichen Erscheinungsbildes.
- H3: Wenn bildliche Abbildungen von Migrantinnen in den ausgewählten Lehrwerken vorkommen, werden MigrantInnen stereotyp dargestellt, indem männliche Personen mit dunkler Hautfarbe oder Frauen mit Kopftüchern gezeigt werden.
- H4: Wenn von Migration in den ausgewählten Schulbüchern gesprochen wird, dann wird sie als bedrohlich und gefährlich für die Gesellschaft beschrieben.
- H5: Wenn Migration als Wanderungsbewegung beschrieben wird, dann werden dafür Metaphern wie „Migrationsströme, Fluchtwellen usw.“ verwendet.
- H6: Wenn Motive für Migrationsbewegungen nach Europa in den ausgewählten Schulbüchern beschrieben werden, dann werden Gründe, wie die Hoffnung auf ein „besseres Leben“ angeführt.
- H7: Wenn Migrationsbewegungen in Karten dargestellt werden, dann werden diese mit klaren Richtungspfeilen versehen, die von armen zu reichen Ländern bzw. Regionen verlaufen.
- H8: Wenn die Migration in den ausgewählten Lehrwerken aus einem wirtschaftlichen Standpunkt thematisiert wird, dann wird die Migration in Einklang mit dem Nützlichkeitsdiskurs besprochen. MigrantInnen werden als notwendig und nützlich für die österreichische Gesellschaft erachtet, wenn sie SteuerzahlerInnen,



billige Arbeitskräfte oder ErhalterInnen des sozialstaatlichen Wohlfahrtssystems sind.

Aus den obig formulierten Hypothesen ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Aus welcher Perspektive wird über Migration und MigrantInnen gesprochen? Wer sind die AkteurInnen und SprecherInnen?
- Werden MigrantInnen als AkteurInnen dargestellt, die ihr Leben selbst bestimmen oder nicht?
- Werden MigrantInnen als homogene Gruppe stereotyp dargestellt?
- Werden MigrantInnen als „Fremde“ betrachtet?
- Sind die Darstellungen von MigrantInnen eher positiv oder negativ konnotiert?
- Finden sich problematische Sprachbilder in Form von Metaphern, Sprichwörtern oder wertenden Adjektiven und Verben in Bezug auf die Migration sowie die MigrantInnen wieder?
- Wird der Terminus „Migration“ anhand von einheitlichen und klaren oder unterschiedlichen Begriffsdefinitionen thematisiert?
- Wie werden die Migrationsbewegungen dargestellt? Werden sie als Richtungspfeile abgebildet, die von „armen“ zu „reichen“ Regionen bzw. Ländern verlaufen?

### **8.2.3 Kategorienfindung**

Die Kategorienbildung, welche eine inhaltsanalytische Technik darstellt, hat zum Ziel, bestimmte Strukturen aus dem untersuchten Material herauszufiltern. Diese Strukturen stellen die Grundlage des Kategoriensystems dar (vgl. MAYRING 2010: 97). Die Analyse sieht sowohl eine deduktive als auch eine induktive Vorgehensweise vor. Zusätzlich zu der theoriegeleiteten Bestimmung der Kategorien findet eine grobe Durchsicht des Untersuchungsmaterials statt.

Zunächst gilt es die Textbestandteile systematisch zu extrahieren, so werden nur jene Buchseiten berücksichtigt auf denen „Migration“ oder „MigrantInnen“ thematisch dargestellt und behandelt werden oder namentlich erwähnt werden. Die einzelnen Buchseiten wurden eingescannt und ausgedruckt. Anschließend wurde ein erstes Kategoriensystem entwickelt. Die Kategorisierung der einzelnen Materialbestandteile erfolgt durch drei Schritte: die Definition der einzelnen Kategorien, die Nennung von Ankerbeispielen sowie die Kodierregeln, um eine Abgrenzung zwischen den Kategorien

vorzunehmen. Der Kodierleitfaden zu den Kategorien kann aus dem Anhang entnommen werden. Eine erste Durchsicht des Materials wurde vorgenommen, um sicherzustellen, ob die vorläufige Kategorienbildung eine eindeutige Zuordnung ermöglicht. Die Durchsicht des Materials hat eine Überarbeitung der Kategorien bewirkt, sodass Änderungen und Anpassungen vorgenommen wurden. Schlussendlich wurde die Kategorisierung des Materials in zehn Kategorien vorgenommen. Wobei eine Unterteilung, nach fünf Rubriken vorgenommen wurde. Einerseits wird auf die Darstellung und Beschreibung von MigrantInnen eingegangen, andererseits wird ein Gesamtüberblick über die Themenbereiche gegeben, die in den ausgewählten Buchkapiteln zum Themengebiet „Migration“ bearbeitet und thematisiert werden. Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien vorgestellt:

## 1. Kategorienbildung – Fragenkatalog

### **A. Darstellung der Perspektive**

- I. Perspektive der SchülerInnen
- II. Perspektive von MigrantInnen
- III. Perspektive anderer gegenüber MigrantInnen

### **B. Darstellung der AkteurInnen**

- I. Aktiv
- II. Passiv

### **C. Sprachbilder**

- I. Metaphern
- II. Sprichwörter
- III. wertende Adjektive und Verben

### **D. Betrachtungsweisen/Assoziationen von MigrantInnen**

- I. Homogene Betrachtungsweise
- II. Differenzierte Betrachtungsweise
- III. Positiv Konnotation
- IV. Negative Konnotation

### **E. Begriffsdefinitionen**

- I. Einheitliche und klare Begriffsdefinitionen

- II. Mehrere und unterschiedliche Zuschreibungen

## 2. Kategorienbildung – Inhalt

### **A. Migrationsmotive**

- IV. Arbeitsmigration
  - a. Internationale Migration
  - b. EU-Binnenmigration
- V. Fluchtmigration
  - a. Politische Verhältnisse
  - b. Demographische Prozesse
  - c. Natur- und Umweltkatastrophen

### **B. (Dominate) Diskurse**

- I. Migration als Gefahr und Bedrohung
- II. Nützlichkeitsdiskurs
  - a. Demographischen Nutzen
  - b. Ökonomischen Nutzen
- III. Diskriminierung von MigrantInnen
- IV. Steuerung/Management von Migration
  - a. Humanitäre Maßnahmen
  - b. Militärische Maßnahmen
  - c. Politische Handlungsinstrumente
  - d. Wirtschaftliche Handlungsinstrumente

### **C. Gesellschaftliche Darstellung**

- I. Bevölkerung
  - a. Demographie
  - b. Herkunftsland
  - c. Integrationsprozess
  - d. Wahrnehmung von Frauen
  - e. Privatleben
- II. Bildung

### **D. Historische Darstellung**

- I. Migrationsgeschichte am Beispiel europäischer Länder
  - a. Vom Auswanderungsland zum Einwanderungsland

- b. Rückwanderungsprozesse in der Zwischenkriegszeit
- c. Europäische Flüchtlingskrise
- II. Migrationsgeschichte am Beispiel anderer Länder
  - a. USA als Zuwanderungsland

## **E. Wirtschaftliche Darstellung**

- I. Arbeit und Beruf
  - a. Berufsgruppe
  - b. Aufenthaltsstatus in Verbindung mit der Beschäftigung
  - c. Einkommen
- II. Auswirkungen der Arbeitsmigration
  - a. Österreichischen Arbeitsmarkt
  - b. EU-Wirtschaftsraum

Zunächst wurden alle „Fundstellen“ im Untersuchungsmaterial je nach Kategorie färbig kodiert und mit dem jeweiligen Buchstaben der Subkategorie am Rand bezeichnet. So wurde für die Überkategorie "Migrationsmotive" die Farbe Blau verwendet. Anschließend wurde die Subkategorie „Arbeitsmigration“ mit einer römischen I gekennzeichnet. Danach wurden weitere Untergliederungen der Subkategorie mit einem Kleinbuchstaben versehen, wie a, b usw. Die Untersubkategorie „Internationale Migration“ hat den Buchstaben klein a. Die Haupt- oder Subkategorien beziehen sich auf Textpassagen, bildlichen Abbildungen sowie Grafiken.

### **8.2.4 Kodierregeln**

Im Folgenden werden die einzelnen Kodierregeln genauer erläutert, die für die Analyse herangezogen wurden:

- Für die vorliegende Schulbuchanalyse wurden nur jene Seiten der ausgewählten Schulbücher analysiert, die sich mit der Thematik „Migration“ beschäftigen haben. Es wurden Aussagen nur dann kodiert, wenn „Migration“ bzw. „MigrantInnen“ namentlich erwähnt wurden oder wenn aus dem Kontext abgeleitet werden konnte, dass ein Bezug zur Thematik „Migration“ besteht. Jene Buchseiten, die sich mit „Minderheiten“ beschäftigen haben, wurden nicht in der Analyse berücksichtigt und wurden daher vernachlässigt.
- Es wurden im Zuge der Analyse alle Textpassagen, bildlichen Abbildungen, Grafiken sowie Karten kodiert. Die Analyse sieht nicht die Bearbeitung von Lernzielen oder Basiskonzepten vor, wodurch diese ignoriert wurden.

- Wenn einzelne Textpassagen sich zu zwei unterschiedlichen Kategorien zuordnen lassen, wurden diese auch zu beiden gezählt. Eine doppelte Kodierung von Kategorien hat dann stattgefunden, wenn sie inhaltlich zwei Themenschwerpunkte abgedeckt haben sowie sprachlich zu zwei Kategorienpunkten passend gewesen sind.

### **8.3 Präsentation der Schulbücher**

Im Zuge des vorliegenden Kapitels soll genauer dargelegt werden, wie umfangreich die ausgewählten Schulbücher die Thematik „Migration“ bearbeiten und aufbereiten. Hierbei soll die Quantität der vorhin extrahierten Seiten untersucht werden. Es gilt somit alle Seiten zu zählen, welche einen Bezug zum Themenbereich Migration herstellen.

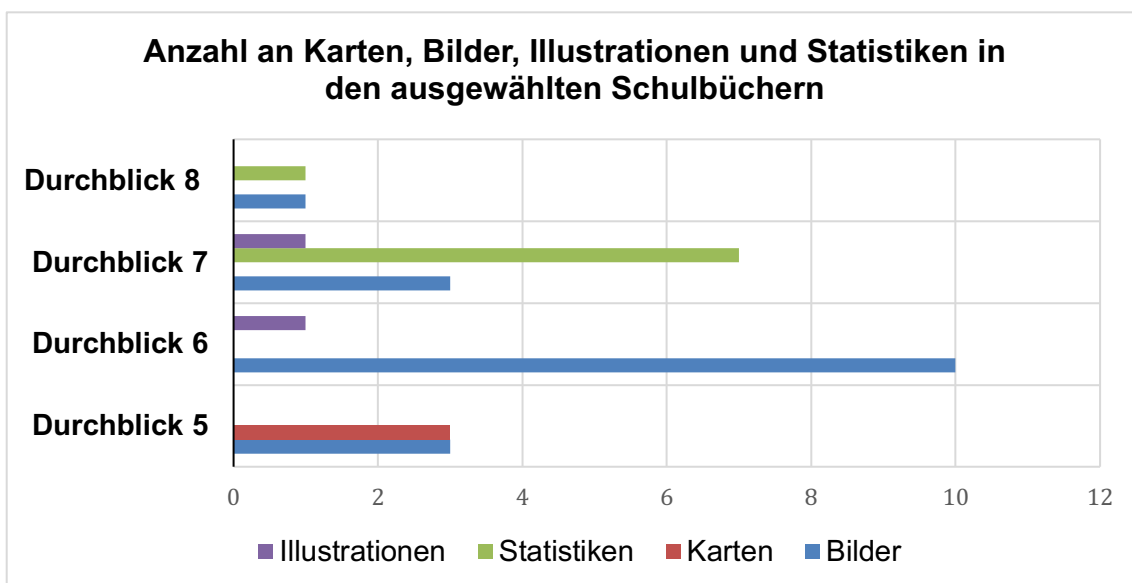
- Das Schulbuch „Durchblick 5 kompetent“ besteht insgesamt aus 184 Seiten, wobei sich vier Seiten davon auf die Thematik „Migration“ beziehen. Die Bearbeitung des Themenbereiches findet im Zuge des Kapitels „Bevölkerung und Gesellschaft“ statt. Ebenfalls findet eine globale und somit allgemeine Betrachtungsweise des Themas „Migration“ statt.
- Das Lehrwerk „Durchblick 6 kompetent“ zählt 160 Seiten. Die Thematisierung von Migration findet auf fünf Seiten, im Zuge des Kapitels „Konvergenzen und Divergenzen europäischer Gesellschaften“ statt. Die Darstellung der Themenbereiche erfolgt auf europäischer Ebene.
- In „Durchblick 7 kompetent“ behandeln vier der 240 Seiten den Aspekt der Migration. Die Erarbeitung erfolgt auf nationaler Ebene, sodass Österreich im Vordergrund steht.
- Das Lehrbuch „Durchblick 8 kompetent“ weist insgesamt 200 Seiten auf. Die Erarbeitung der Thematik „Migration“ erfolgt auf zwei Buchseiten. Erneut wird eine globale Sichtweise eingenommen.

Ob der Terminus „Migration“ auch in anderen Buchkapiteln erwähnt wurde, wurde im Zuge der Masterarbeit nicht überprüft. Die Auswahl der obig genannten Buchkapitel erfolgte durch die namentliche Erwähnung des Wortes „Migration“ im Inhaltsverzeichnis.

Die Anzahl der Seiten, die Bezug auf die Thematik „Migration“ in den ausgewählten Lehrwerken nehmen, variieren. So wird eine stärkere Betonung der Thematik Migration in der neunten bis zur elften Schulstufe vorgenommen, da hierbei doppelt so viele

Schulbuchseiten für die Erarbeitung von Migrationsthemen verwendet wurden, als in der zwölften Schulstufe. Ebenso beschäftigen sich die ersten drei Schulstufen der Oberstufe mit der globalen, europäischen sowie nationalen Thematisierung von Migration, wobei sich jede Jahrgangsstufe auf eine andere Maßstabsebene bezieht. Innerhalb der zwölften Schulstufe findet erneut eine kurze Bearbeitung des Themas, auf zwei Seiten, auf globaler Ebene statt.

Die Abbildung 3 veranschaulicht, anhand welcher Medien die Aufbereitung des Themengebiets „Migration“ in den ausgewählten Schulbüchern erfolgt. Hierbei werden die extrahierten Seiten dahingehend untersucht, wie oft Bilder, Karten, Illustrationen sowie Statistiken neben Textpassagen im Zusammenhang mit der Erarbeitung des Themas „Migration“ in den ausgewählten Schulbüchern verwendet werden. Die folgende Abbildung zeigt die Anzahl an Karten, Bilder, Illustrationen und Statistiken in den untersuchten Lehrwerken. Im Zuge der Analyse werden unter Illustrationen vor allem satirische Darstellungen, wie Karikaturen, sowie Abbildungen mit Sprechblasen, wie Comics zusammengefasst.



**Abbildung 3:** Anzahl an Illustrationen, Statistiken, Karten und Bilder in den ausgewählten Schulbüchern (Datengrundlage: WOHLSCHLÄGL H. et al. 2017: 36-39, WOHLSCHLÄGL H. et al. 2018: 58-62, WOHLSCHLÄGL H. et al. 2019: 157-160, WOHLSCHLÄGL H. et al. 2020: 34f.; eigene Darstellung)

Wie anhand des Diagramms erkennbar ist, findet die Bearbeitung und Thematisierung von Migration in den unterschiedlichen Lehrwerken der jeweiligen Schulstufen mit Hilfe verschiedener Medien statt. So wird im Lehrwerk „Durchblick 5“ nur mit Karten sowie mit

bildlichen Abbildungen neben den Textpassagen gearbeitet. Ebenso wird im Schulbuch „Durchblick 6“ ein stärkerer Bezug zu Bildern vorgenommen, sodass auf fünf Seiten, zehn Bilder neben einer Illustration gezählt wurden. In der Durchblickreihe 7 finden sich neben Bildern und Illustrationen ebenfalls eine große Anzahl von Statistiken wieder. So befinden sich alle sieben statistischen Darstellungen auf einer Schulbuchseite. Im „Durchblick 8“ konnte eine Statistik sowie ein Bild gezählt werden. Somit lässt sich in diesem Bereich große Unterschiede zwischen den analysierten Lehrwerken feststellen: Besonders hervorzuheben ist, dass pro Schulbuch eine Fokussierung auf ein Medium stattfindet und dieses dann in einer großen Anzahl verwendet wird, wie die bildlichen Abbildungen im Schulbuch „Durchblick 6“ oder die statistischen Darstellungen im Lehrbuch „Durchblick 7“ zeigen.

## **8.4 Ergebnisse der Schulbuchanalyse nach dem Fragekatalog**

In den folgenden Unterkapiteln werden die Ergebnisse der Schulbuchanalyse präsentiert. Zuerst werden die Ergebnisse genannt, die sich mit der Fragstellung „Wie werden MigrantInnen und Migration in den ausgewählten Schulbüchern dargestellt?“ beschäftigen. Die Strukturierung des Kapitels ergibt sich durch die Leitfragen, die als Unterüberschriften fungieren. So beziehen sich die Fragen, welche im Kapitel 8.2.2 genauer erläutert wurden, auf die analysierten Seiten der Durchblickreihe 5 bis 8. Die Zuordnung zu den einzelnen Leitfragen wurde mit Hilfe des Kodierleitfadens vorgenommen, welcher sich im Anhang befindet. Nach Abschluss der Präsentation der Ergebnisse der Schulbuchanalyse findet eine Überprüfung der im Kapitel 8.2.2 beschriebenen Hypothesen sowie eine Beantwortung der Forschungsfragen statt.

### **8.4.1 Leitfrage „Aus welcher Perspektive wird über Migration und MigrantInnen gesprochen? Wer sind die AkteurInnen und SprecherInnen?“**

Die Perspektiven, aus welchen über Migration, in den ausgewählten Schulbüchern gesprochen werden, lassen sich in vier Bereiche gliedern: „Perspektive der SchülerInnen“, „Perspektive von MigrantInnen“, „Perspektive anderer über MigrantInnen“ und „Perspektive von anderen Interessensgruppen“. Alle Aufgabenstellungen in den untersuchten Lehrwerken sprechen die Schülerin oder den Schüler direkt an und zielen auf die Reflexion der eigenen Werte, Vorstellungen und Erfahrungen ab. So lässt sich folgendes Beispiel zur besseren Verdeutlichung anführen:

„Nehmen Sie Stellung zur Frage, ob Sie in wirtschaftlichen schlechten Zeiten ebenfalls in ein anderes Land migrieren würden“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 61).

Textpassagen, die sich auf die Frage beziehen, ob die Perspektive von MigrantInnen eingenommen wird, finden sich in den analysierten Werken selten vor. Im Lehrwerk „Durchblick 5“ kommen im Kapitel „Aus dem Alltagsleben der MigrantInnen und Migranten“ auf der Seite 39 sowie im Kapitel „Migration aus der Sicht der Betroffenen“ auf der Seite 61 in der Durchblickreihe 6, die AkteurInnen selbst zu Wort und berichten aus ihren persönlichen Lebenserfahrungen. Ebenso beschreiben die MigrantInnen auf der Buchseite 160 im Schulbuch „Durchblick 7“ selber von ihren Erfahrungen im Zusammenhang mit der Integration in Österreich.

„Die ersten acht Monate, während ich auf meinen Asylbescheid wartete, waren richtig schwer. Ich hatte das Gefühl, dass mir nur Steine in den Weg gelegt wurden. Ohne positiven Bescheid kein Anspruch auf einen Deutschkurs, hieß es. Also pendelte ich täglich aus Niederösterreich nach Wien, um einen Privatkurs zu besuchen. Ich hatte keinerlei Unterstützung, das war nicht immer einfach“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 160).

Die Sichtweise von MigrantInnen wird vor allem von Nicht-MigrantInnen eingenommen. So berichten Interessensgruppen, wie Hilfsorganisationen (UNHCR) (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 37), österreichische Behörden und PolitikerInnen (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 159), ÖkonomInnen, SoziologInnen, GeographInnen, EntwicklungsforscherInnen sowie MedienexpertInnen (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 62) vom Alltagsleben der Betroffenen.

#### **8.4.2 Leitfrage „Werden MigrantInnen als Personen dargestellt, die ihr Leben selbst bestimmen oder nicht?“**

Die Analyse der untersuchten Schulbücher hat ergeben, dass sich vorwiegend Aussagen wiederfinden, welche die MigrantInnen als Personengruppe darstellen, die ihr Leben nicht selbst bestimmen. So wird das Stattfinden von Migrationsbewegungen durch sogenannte Push- und Pull-Faktoren erklärt. Die Darstellung von zugewanderten Personengruppen erfolgt dadurch passiv, wodurch sie nicht als aktiv handelnde Personen beschrieben werden, die über individuelle Schicksale und Entscheidungen verfügen. Im Lehrwerk „Durchblick 5“ wird das Idealbild eines Migranten bzw. einer Migrantin als eine Person



beschrieben, die jung, flexibel und risikofreudig ist (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36). Hiermit wird suggeriert, dass die zugewanderten Personengruppen selbständig und freiwillig auswandern. Gleichzeitig wird in demselben Absatz erwähnt, dass nicht jede/r wandern kann und die Auswanderung oftmals durch Push- und Pull-Faktoren bestimmt wird. (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36).

Die passive Beschreibung von MigrantInnen erfolgte ebenfalls im Zuge der historischen Beschreibung von Migration innerhalb von Europa auf der Seite 58 im Schulbuch „Durchblick 6“ sowie auf der Seite 157 im Lehrwerk „Durchblick 7“. Hierbei werden die MigrantInnen vorwiegend als Arbeitskräfte oder „Gastarbeiter“ beschrieben, die angeworben wurden, um eine Verbesserung des Arbeitsmarktes zu erzielen. (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 58).

Textpassagen, welche MigrantInnen als handelnde AkteurInnen darstellen, die ihr Leben selbst bestimmen, finden sich sehr selten. So haben sich Aussagen auf der Schulbuchseite 39 im Schulbuch „Durchblick 5“, auf der Seite 61 im Buch „Durchblick 6“, auf der Seite 160 im Lehrwerk „Durchblick 7“ sowie im „Durchblick 8“ auf der Seite 34 wiedergefunden. Alle vier Seiten beschäftigen sich mit der Darstellung von individuellen Lebensgeschichten von MigrantInnen.

Die Durchblickreihe 7 nimmt auf der Seite 160 Bezug auf die Darstellung von MigrantInnen. Es wird erwähnt, dass die „Anderen“ – die MigrantInnen kaum zu Wort kommen sowie als homogene Gruppe beschrieben werden, weshalb im Zuge des Kapitels „Integration aus der Sicht der Betroffenen“ die Sichtweise von MigrantInnen dargestellt wird.

„In der öffentlichen Diskussion wird beim Thema Migration/Integration zumeist zwischen ‚Wir‘ und den ‚Anderen‘ unterschieden. Abgesehen von der Tatsache, dass beide Gruppen nicht homogen sind und daher unterschiedliche Bedürfnisse und Einstellungen haben, kommen die ‚Anderen‘ auch kaum zu Wort. Die folgenden kurzen Berichte und Meinungen über das Alltagsleben von Migrantinnen und Migranten der ersten und zweiten Generation sowie von Flüchtlingen sollen daher auch deren Sichtweise ansatzweise zeigen“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 160).

### **8.4.3 Leitfrage: „Werden MigrantInnen als homogene Gruppe stereotyp dargestellt?“**

Zum besseren Verständnis der Leitfrage sowie der vorliegenden Arbeit, gilt es kurz zu erläutern, wann eine Darstellung als stereotyp betrachtet wird. Die Leitfrage hat versucht jene Beschreibungen in den untersuchten Lehrbüchern aufzuzeigen, die eine vorurteilsbehaftete sowie klischeebehaftete Vorstellung von MigrantInnen sowie von Personengruppen mit Migrationshintergrund auf bildlicher oder textlicher Ebene repräsentieren. Ebenso sollen jene Formulierungen genannt werden, die nicht hinreichend erläutert oder kritisch hinterfragt wurden, sodass sie zu einer Verstärkung von bereits vorhandenen stereotypen Denkweisen führen. Somit wurden die verwendeten Lehrwerke dahingehend analysiert, ob bildliche Abbildungen sowie Textpassagen eine stereotype und vorurteilsbehaftete oder eine heterogene und differenzierte Repräsentation von MigrantInnen aufzeigen.

Im Lehrwerk „Durchblick 5“ werden im Zuge des Kapitels „Weltweite Migration“ drei Bilder abgedruckt. Alle drei Abbildungen stellen MigrantInnen stereotyp dar. Das Medium M1 auf der Seite 36 trägt die Beschriftung „Flüchtlinge aus Afrika in einem überfüllten Kanu vor Teneriffa, Spanien“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36). Die Abbildung zeigt ausschließlich schwarze männliche Personen in einem überfüllten Boot. Eine ähnliche Grafik findet sich auf der Buchseite 37 desselben Schulbuches, wo vorwiegend dunkelhäutige Personengruppen in einem Flüchtlingslager mit schlechten humanitären Verhältnissen gezeigt werden. Neben der Darstellung von Männern finden sich vermehrt Kinder in der Abbildung M5 „Flüchtlingslager“ vor. Das dritte Bild zeigt drei jungen Menschen, welche einen Zaun passieren und trägt den Titel „Illegaler Grenzübertritt ins „Gelobte Land“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 38).

Ebenso konnten in den Textpassagen des Schulbuches homogene Darstellungen von MigrantInnen untersucht werden, indem eine einheitliche kulturelle Zuschreibung vorgenommen wird, wie folgendes Beispiel verdeutlicht:

„[...] leben die lateinamerikanischen Einwanderer/innen mehr in ihrer Kultur [...]“  
(WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 38).

Im Kapitel „Zuwanderung – Lösung oder Quelle aller Probleme?“ auf der Seite 58 im Schulbuch „Durchblick 6“, werden MigrantInnen ebenfalls als stereotyp dargestellt. So trägt die bildliche Abbildung M3 die Überschrift „Gastarbeiter am ‚Arbeitsplatz‘ “. Das Bild veranschaulicht eine männliche Person mit dunkler Hautfarbe, der am Boden kniet und

Müll aufsammelt. Auf der Seite 157 im Schulbuch „Durchblick 7“ wird eine bildliche Abbildung von Personen mit vermutlich türkischem Migrationshintergrund gezeigt, die vor einem Supermarkt arbeiten. Darunter zeigt eine Abbildung mit der Überschrift „Von Gastarbeitern zu Asylsuchenden“, eine Gruppe von Personen mit dunkler Hautfarbe, die jeweils einen Koffer schleppen (WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 157). Ähnliche stereotype und homogenisierte Repräsentationen von MigrantInnen zeigt die Grafik M9 auf der Seite 60. Hierbei werden vorwiegend Frauen und junge Mädchen mit Kopftüchern sowie Männer veranschaulicht, die hinter einem Zaun stehen. Das Bild soll Bezug zu den Außengrenzen von Europa nehmen, die es durch die Organisation Frontex stärker zu überwachen bzw. bewachen gilt (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 60).

Im Lehrwerk „Durchblick 8“ findet sich auf der Seite 35 eine heterogene und differenzierte Betrachtungsweise von MigrantInnen in der Abbildung M5 mit dem Titel „Die Abwanderung von medizinischem Personal verursacht einen Braindrain in den Ländern des Südens“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2020: 35) vor. Die Abbildung veranschaulicht unterschiedliche männliche als auch weibliche Erwachsene sowie Kinder mit unterschiedlichen Hautfarben. Ebenso wird auf der Seite 34 desselben Schulbuches eine heterogene Sichtweise von Migrationsentscheidungen vorgenommen. So wird im Zuge der Textpassage erwähnt, dass die meisten Menschen eine Auswanderung „scheuen“, obwohl die Aussicht auf ein besseres Leben besteht. Es überwiegt oft die Ungewissheit, die eine Abwanderung birgt. Ebenso wird erwähnt, dass Medien dieses Bild oftmals falsch vermitteln und das Gegenteil suggerieren (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2020: 34).

#### **8.4.4 Leitfrage „Werden MigrantInnen als „Fremde“ betrachtet?“**

Hierbei gilt es zu klären, ob in den ausgewählten Schulbüchern MigrantInnen als „Fremde“ und „Nicht-zugehörige“ der Gesellschaft betrachtet werden. Ebenso wird untersucht, in welcher Art und Weise die Zuschreibung „des Fremden“ vorgenommen wird. MigrantInnen werden als „Fremde“ in den ausgewählten Schulbüchern dargestellt, aufgrund von kulturellen Aspekten (Brauchtum, Religion, Sprache und Kultur) oder des äußerlichen Erscheinungsbildes (Hautfarbe, Kleidung und namentliche Nennung). Auf den Seiten 38 sowie 39 des Schulbuches „Durchblick 5“ findet eine klare Trennung zur „einheimischen“ Bevölkerung aufgrund der Hautfarbe statt, so wird eine Unterteilung in „Hispanics“, „Schwarze“, „Asiaten“ sowie „MexikanerInnen“ vorgenommen (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 38). Die Zuschreibungen gehen ebenfalls mit konkreten Lebensgeschichten sowie Lebenschancen einher. Auf der Seite 39 wird beschrieben,

dass nur wenigen „Latinos“ ein Aufstieg in die Mittelschicht gelingt (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 39).

Eine stärkere Thematisierung des Fremden findet aufgrund unterschiedlicher kultureller Disparitäten zwischen den „Einheimischen“ und den „Zugewanderten“ statt. Im Lehrwerk „Durchblick 5“ auf der Seite 38 werden Personengruppen, die über dieselbe Kultur verfügen, als Ethnien beschrieben (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 38). Auf der Buchseite 38 desselben Schulbuches wird die Thematik anhand der lateinamerikanischen Zuwanderer/Innen in den USA beschrieben. So geht eine Assimilation, also eine Anpassung, an die Gesellschaft von „Latinos“ nur mit einer Angleichung an den „American way of life“ einher. Ebenso wird angemerkt, dass eine Assimilation an die Sprache und Kultur von Amerika oft von den lateinamerikanischen Migrantinnen verweigert wird, wodurch eine Ausgrenzung aus der Gesellschaft bewirkt wird (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 38). Ein weiteres konkretes Beispiel wird auf der Seite 39 vorgenommen und bezieht sich auf jene MexikanerInnen, die nach Greenfield migriert sind. Folgende Aussagen verdeutlichen den Diskurs des Fremden:

„Don Andreas Cruz, Chef der kleinen Gemeinde, meint: ‚Wenn sie uns eine Chance geben, dann können wir gute Amerikaner werden. Gewerkschafter Moran geht noch einen Schritt weiter und glaubt, Greenfield zeige, dass sich Mexikaner/innen anpassen können“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 39).

Die Textpassagen zeigen, dass MigrantInnen oder Personengruppen mit einer „anderen Kultur“ als die des Ziellandes, oftmals als „Fremd“ und „Nicht-zugehörig“ innerhalb der Gesellschaft betrachtet werden. Sie gelten erst dann als zugehörig, wenn eine Anpassung an die Kultur und Sprache des migrierten Landes stattgefunden hat. (vgl. ebd.)

Ebenso wird anhand der Aufgabenstellung auf der Seite 39 desselben Schulbuches eine ganz klare Kategorisierung vorgenommen: weiße US-AmerikanerInnen auf der einen und EinwanderInnen auf der anderen Seite. So sollen die Lernenden das Leben der Latinos aus der Sichtweise von Einheimischen – den US-AmerikanerInnen – sowie von MigrantInnen – den Einwanderer/innen beschreiben.

„Schreiben Sie eine Erzählung über das Leben der Latinos aus der Sicht von weißen US-Amerikanerinnen- und Amerikanern bzw. aus der Sicht der Einwanderinnen und Einwanderer“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 39).

Eine gesellschaftliche Grenze der Zugehörigkeit wurde in den Schulbüchern durch die Unterscheidung zwischen „Wir“ und „Nicht-Wir“ vorgenommen. So wird auf der Seite 37 im Schulbuch „Durchblick 5“ eine Unterteilung zwischen „Wir“ – den Einheimischen – und „den Anderen“ – den MigrantInnen – vorgenommen. Mit dem „Wir“ werden ebenfalls die Vorteile und Privilegien beschrieben, über welche die „Einheimischen“, jedoch nicht die „Anderen“ verfügen.

„Es sollte uns zu denken geben, dass wir einerseits unsere Produkte und unser Kapital möglichst ohne Einschränkungen weltweit verkaufen bzw. anlegen wollen, andererseits aber Menschen, die zu uns kommen wollen, den Zutritt verwehren“ (WOHLSCHLÄGL *et al.* 2017: 37).

Die Zuschreibung des Fremden sowie die Konstruktion des „Wirs“ findet sich auf der Seite 58 im Schulbuch „Durchblick 6“ wieder. Hierbei werden die „Gastarbeiter“ als „Fremde“ dargestellt, da sie über eine andere Kultur sowie über eine andere Sprache als die jeweilige Gesellschaft des migrierten Landes verfügen. Die Differenz zwischen Einheimischen und MigrantInnen findet sich ebenfalls darin wieder, dass von ethnischen Vierteln und Netzwerken innerhalb der Gesellschaft gesprochen wird, wodurch eine Ausgrenzung von jenen Personengruppen stattfindet, denen, eine „andere Kultur“ zugeschrieben wird als die der „Einheimischen“.

„In den Großstädten entstanden ethnische Viertel und ein Netzwerk von Zuwanderergruppen [...]“ (WOHLSCHLÄGL *et al.* 2018: 58).

Die Thematisierung des Fremden findet sich bereits im Wort „Fremdarbeiter“ wieder, welcher im Kapitel „Bevölkerungsentwicklung durch Zuwanderung“ auf der Seite 157 im Schulbuch „Durchblick 7“ aufgegriffen wird. Im Zuge des Buchkapitels wird erwähnt, dass eine jährliche Rotation der Arbeitskräfte aus der Türkei sowie aus dem ehemaligen Jugoslawien vorgesehen gewesen ist, um zu verhindern, dass eine dauerhafte Niederlassung von „Fremdarbeitern“ stattfindet (vgl. WOHLSCHLÄGL *et al.* 2019: 157).

„Die Bundeswirtschaftskammer organisierte die Anwerbung und Anreise der Fremdarbeiter aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien. Man wollte eine jährliche Rotation der Arbeitskräfte, um einer dauerhaften Niederlassung vorzubeugen“ (WOHLSCHLÄGL *et al.* 2019: 157).

Die Darstellung der MigrantInnen als „Fremde“ der Gesellschaft findet sich ebenfalls im Zuge des Kapitels „Wollen alle nach Europa?“ auf der Seite 60 des Schulbuches

„Durchblick 6“ wieder. Das untenstehende Kommentar kann dahingehend kritisch betrachtet werden, dass die europäischen Staaten oftmals bewusst das „Flüchtlingsproblem“ verdrängen und daher wenig Interesse zeigen, weitere zugewanderte Personen in „ihr“ Land aufzunehmen. Wodurch verdeutlicht wird, wer ein Mitglied der Gesellschaft ist und wer nicht.

„Die meisten Europäerinnen und Europäer konnten bis zu diesem Zeitpunkt das ‚Flüchtlingsproblem‘ verdrängen, insbesondere dann, wenn ihre Staaten nicht zu den Zielen der Einwanderung im Mittelmeerraum zählten“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 60).

#### **8.4.5 Leitfrage „Sind die Darstellungen von MigrantInnen eher positiv oder negativ konnotiert?“**

Um die Leitfrage zu beantworten, erfolgte die Auswertung der Aussagen in den untersuchten Schulbüchern darüber, ob die Migration sowie die MigrantInnen mit positiv oder negativ konnotierten Begriffen oder Assoziationen beschrieben werden. Im Zuge der Untersuchung der ausgewählten Seiten im Schulbuch „Durchblick 5“ lässt sich sagen, dass sich sowohl positive als auch negative Beschreibungen im Zuge der Migration wiederfinden. So werden die globalen Migrationsbewegungen sowohl positiv als auch negativ beschrieben.

Die Arbeitsmigration wird im Zuge des Zerfalls des Kommunismus als sehr negativ dargestellt. Hierbei wird erwähnt, dass sich die Migration „ausgebreitet“ hat sowie auf andere Länder „übergreifen“ hat. Des Weiteren werden auf den Seiten 37f. sehr ausführlich die globalen Maßnahmen der einzelnen Staaten beschrieben, die zu einer Verhinderung von Migrationsbewegungen führen sollen, wodurch die Migration sehr negativ assoziiert wird.

„Die Gefahr des Terrorismus rechtfertigt so manche polizeilichen Maßnahmen gegen Flüchtlinge, auch wenn sie um Asyl ansuchen“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 37)

„Viele weiße Amerikaner/innen wollen die Einwanderung begrenzen und vor allem die illegale Zuwanderung strafbar machen“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 38).

Die Darstellung von jenen ArbeiterInnen, die nach Europa migriert sind, aufgrund der offenen Grenzen innerhalb der EU, werden erneut sehr negativ auf der Seite 58 im

Lehrwerk „Durchblick 6“ beschrieben. Hierbei werden die MigrantInnen als „billige ausländische Arbeitskräfte“ beschrieben (WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 59). Ebenso werden negative Stimmen gegen die „Gastarbeiter“ in Europa beschrieben.

„Die Zuwanderer wurden von Teilen der europäischen Bevölkerung zunehmend als ‚Sündenböcke‘ für die schlechte Arbeitsmarktsituation gemacht. Ihre Präsenz im Alltagsleben der Großstädte löste Ängste aus und die sozialen Spannungen stiegen“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 58).

Aussagen, die Migration und die MigrantInnen positiv darstellen, findet man eher selten in den untersuchten Schulbüchern vor und stehen im Zusammenhang mit dem Arbeitsmarkt. So wird in der Schulbuchreihe „Durchblick 6“ ein positiver Bezug zur Migration hergestellt. Die Textpassagen beziehen sich auf die Arbeitsmigration, die ebenfalls ein Gewinn für die Gesellschaft darstellt.

„Die meisten Vertreter/innen der Wirtschaft sind natürlich für eine Öffnung des Arbeitsmarktes sowohl für hoch qualifizierte Arbeitskräfte als auch für sogenannte ‚Saisonniers‘, die im Tourismus oder im Baugewerbe arbeiten wollen“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 59).

#### **8.4.6 Leitfrage „Finden sich problematische Sprachbilder in Form von Metaphern, Sprichwörtern oder wertenden Adjektiven und Verben in Bezug auf die Migration sowie die MigrantInnen wieder?“**

Die Analyse der ausgewählten Schulbücher hat ergeben, dass sich problematische Sprachbilder auf den extrahierten Seiten wiederfinden. Am häufigsten konnten Aussagen identifiziert werden, die Metaphern zeigen. So wird im Zusammenhang mit der Migration oftmals die Ausdrücke „Migrationsströme“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36,) „Wanderungsströme“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36,) und „Einwanderungswelle“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 38; WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 58) verwendet. Die feste Verankerung der Ausdrücke in unserer Gesellschaft, wird ebenfalls in den Schulbuchreihen ersichtlich. So werden Migrationen nach Europa oder in die USA oftmals als „Ströme“ oder „Welle“ bezeichnet. So konnte auf der Buchseite 36 im Schulbuch „Durchblick 5“ das Wort „Migrationsströme“ vier Mal gezählt werden.

Ebenso werden diese Wanderungsbewegungen oftmals problematisch bezeichnet. So wird auf der Seite 37 im Lehrwerk „Durchblick 5“ Migration als „Druck“ bezeichnet, welcher kaum „entschärft“ werden kann (WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 60). Hierbei wird ein

direkter Vergleich zu einer Bombe hergestellt, die es ebenfalls zu entschärfen gilt, bevor sie eventuell größere Schäden verursacht. Weiters konnte im Zuge der Untersuchung festgestellt werden, dass Europa und die USA häufig als „Festung“ bezeichnet werden, die aufgrund der starken Bewachung, für die MigrantInnen erst zu überwinden gilt, um einreisen zu können. Der Ausdruck findet sich auf der Seite 37 im Schulbuch „Durchblick 5“. Auf der Buchseite 58 in der Durchblickreihe 6 findet neben der Nennung ebenfalls eine genauere Erläuterung des Begriffs statt.

„Trotz dieses wissenschaftlichen Befunds verwandelt sich der Kontinent zunehmend in eine Festung, die nur relativ wenigen – möglichst gut ausgebildeten Menschen – einen legalen Einlass erlaubt“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 58).

Ebenso konnten Aussagen, die problematische Sprachbilder in Bezug auf die Migration in Form von Sprichwörtern zeigen, analysiert werden. So wird im Zuge des Kapitels „Beispiel USA – ein klassisches Zuwanderungsland“ beschrieben, dass durch die verstärkten Zuwanderungen in die USA, die Anzahl der AnhängerInnen der „Boot ist voll“-Ideologie“ zunimmt (Durchblick 5: 38). Auch im Kapitel „Wollen alle nach Europa?“ auf der Seite 60 im Lehrwerk „Durchblick 6“ findet sich im Zusammenhang mit den verstärkten Migrationswanderungen nach Europa, die Redewendung „Abwehr ist der kleinste gemeinsame Nenner“ wieder. Unterhalb dieser Überschrift befassen sich die Textpassagen mit der Organisation Frontex, eine Grenzschutzagentur, die zur gemeinsamen Zusammenarbeit der Mitgliedsstaaten der EU an den Außengrenzen beiträgt (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 60).

Wertende Adjektive und Verben, die im Zusammenhang mit der Migration stehen, finden sich dann vor, wenn es um die Thematisierung von Migrationsbewegungen geht, die es zu „bekämpfen“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 37, Durchblick 6: 60) oder zu „entschärfen“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 38; WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 58) gilt.

#### **8.4.7 Leitfrage „Wird der Terminus ‚Migration‘ anhand von einheitlichen und klaren oder unterschiedlichen Begriffsdefinitionen thematisiert?“**

Die Analyse hat ergeben, dass begriffliche Definitionen im Zusammenhang mit dem Migrationsbegriff unpräzise in den untersuchten Lehrwerken formuliert werden. Somit kann eine kritische Hinterfragung von einzelnen Begrifflichkeiten oftmals nicht



vorangestellt werden kann. Im Lehrwerk „Durchblick 5“ auf der Seite 36, wird der Begriff „Migration“ folgendermaßen beschrieben:

„In der Geschichte der Menschheit sind Wanderungen eher die Regel als die Ausnahme. Sie finden freiwillig oder unfreiwillig statt und werden als Migration bezeichnet“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36).

Die sehr einseitige Beschreibung der Begrifflichkeit „Migration“ bewirkt, dass ausschließlich der Aspekt der Wanderung behandelt wird. Weitere Differenzierungen des Migrationsbegriffes werden weitgehend ausgeklammert. Ebenso erfolgt die Thematisierung von Migrationsmotiven vorwiegend anhand der Arbeitsmigration sowie der Fluchtmigration (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36; WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 59).

Weitere unklare Formulierungen der beiden Begrifflichkeiten „MigrantIn“ und „Flüchtling“ finden sich in der Schulbuchreihe „Durchblick 5“ vor. Zwar wird auf der Seite 37 des Schulbuches die Unterschiede der beiden Begriffe in Form einer Begrifflichkeitserklärung angedeutet, dennoch wird nicht klar ausformuliert, inwiefern sich die beiden Bezeichnungen unterscheiden. So wird im Absatz „Migration – eine Herausforderung für uns alle“ nicht eindeutig ersichtlich, ob sich die einzelnen Textpassagen auf MigrantInnen oder Flüchtlinge beziehen, da beide Begrifflichkeiten oft abwechselnd verwendet werden. (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 37). Weiters werden die Begriffe „Asylsuchende“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 157) sowie „Personen mit Migrationshintergrund“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 158) kaum präzise formuliert. Es wird der Eindruck gewonnen, dass das Lehrbuch die einzelnen begrifflichen Definitionen als Vorwissen der SchülerInnen voraussetzt, so als wären sie im Unterricht bereits besprochen worden.

Auf der Seite 158 im Schulbuch „Durchblick 7“ wird anhand einer statistischen Grafik, die Bevölkerung Österreichs nach ihrem Migrationshintergrund im Jahre 2017 dargestellt. Die Definition von Personen, die keinen Migrationshintergrund vorweisen, wird dahingehend vorgenommen, dass zumindest ein Elternteil in Österreich geboren ist, wodurch demnach 77,2 Prozent der Gesamtbevölkerung im Jahresdurchschnitt 2017 keinen Migrationshintergrund vorweisen. Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund stellt jene Personengruppen dar, wo beide Eltern im Ausland geboren sind. Hierbei wird untergliedert, ob es sich um eine erste Zuwandergeneration (selbst im Ausland geboren) oder um eine zweite Zuwandergeneration (selbst in Österreich geboren) handelt (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 158).

#### **8.4.8 Leitfrage „Wie werden die Migrationsbewegungen dargestellt? Werden sie als Richtungspfeile abgebildet, die von „armen“ zu „reichen“ Regionen bzw. Ländern verlaufen?“**

Im Kapitel „Weltweite Migration“ auf der Seite 36 im Lehrwerk „Durchblick 5“ werden Migrationsbewegungen als graphische Visualisierung in Form einer Karte betrachtet, die die Wanderungsbewegung vorwiegend aber nicht nur von „armen“ in Richtung „reicher“ Regionen oder Ländern zeigen. So werden unter anderem Bevölkerungswanderungen innerhalb des Nahen Ostens sowie nach Europa dargestellt. Weitere Migrationswanderungen befinden sich von Afrika sowie von Süd- und Ostasien nach Europa oder von Südamerika nach Nordamerika. Ebenfalls werden von Europa nach Nordamerika Wanderungsbewegungen eingezeichnet. Anhand der Legende wird eine Unterteilung in folgende Bereiche vorgenommen:

- Länder mit hoher Aufnahme
- Wichtige Abwanderungsregionen
- Qualifizierte WirtschaftsmigrantInnen
- Gering oder nicht qualifizierte WirtschaftsmigrantInnen

(vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36)

Die Karte M4 auf der Seite 37 des Schulbuches „Durchblick 5“ verdeutlicht die unterschiedlichen Strategien (strenge Zuwanderungspolitik; Einreisegesetze- und -regelungen; Grenzsicherung durch Zäune, Mauern und Mienen; usw.), mit denen versucht wird, einen Grenzübertritt von MigrantInnen zu verhindern. Ebenso wird ersichtlich, dass diese Maßnahmen gezielt in Industrieländern, wie in Europa, den USA oder in Australien eingesetzt werden, um sich vor den Zuwanderungen aus den Entwicklungsländern zu „schützen“ (vgl. Durchblick 5: 37). Auch hierbei findet eine klare Trennung zwischen „reichen“ und „armen“ Regionen oder Ländern statt.

### **8.5 Ergebnisse der Schulbuchanalyse nach Kategorien**

Im Kapitel 8.4 wurde die Fragestellung beantwortet „Welches Bild von Migration wird vermittelt?“, im folgenden Kapitel gilt es jene Themenbereiche zu nennen, die auf den extrahierten Seiten zum Thema „Migration“ genannt werden. Hierbei wird nicht untersucht, wie die Themenbereiche vermittelt werden, sondern lediglich welche Sachgebiete abgedeckt und bearbeitet werden. Die Präsentation der Ergebnisse erfolgt erneut nach den obig gebildeten Kategorien (siehe Kapitel 8.2.2). Der Kodierleitfaden,

welcher zur Kategorisierung herangezogen wurde, kann aus dem Anhang entnommen werden.

### **8.5.1 Kategorie „Auswanderungsgründe“**

Innerhalb der Kategorie „Auswanderungsgründe“ gilt es jene Faktoren zu nennen, die eine Förderung oder Hemmung von Migrationsentscheidungen bewirken, wodurch eine Unterteilung in zwei induktive Subkategorien vorgenommen wurde: Arbeitsmigration und Fluchtmigration.

Abgeleitet aus den untersuchten Schulbüchern kann gesagt werden, dass als wesentlicher Einfluss von Migrationsentscheidungen die Distanz, die Voraussetzung von materiellen Ressourcen, die demographischen Merkmale sowie die Transportmöglichkeiten angeführt werden. Im Lehrwerk „Durchblick 5“ findet eine detaillierte Auseinandersetzung mit den obig genannten Faktoren statt, die eine Förderung oder Hemmung von individuellen Auswanderungen bewirken. So wird auf der Schulbuchseite 36 herausgearbeitet, dass die Distanz von Migrationsbewegungen oft variieren und so internationale Migrationsbewegungen für ärmere Bevölkerungsgruppen „gar nicht oder nur unter größten Opfern“ möglich sind (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36). Hierbei wird angeführt, dass sich das Reisen sowie mögliche Schlepperdienste nur jene Personen leisten können, die über ein hohes Einkommen verfügen. Weitere Aussagen beziehen sich auf die demographischen Merkmale als Voraussetzung von Migrationsbewegungen. So wird ein Bezug zum Alter, Geschlecht, Familienstand sowie zum Beruf hergestellt, wie folgendes Beispiel veranschaulicht:

„Auch wandern vor allem jüngere Erwachsene, die in der Regel besonders flexibel und risikofreudig sind. Denn mit Familie oder Besitz ist die Bindung an die Heimatregion stärker und am Zielort müssen sich die Menschen in einer fremden Umgebung und mit einer fremden Sprache zurechtfinden“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36).

In den Schulwerken „Durchblick 5, 6 und 8“ werden als Auslöser von individuellen Migrationsentscheidungen der Ausblick auf ein besseres Leben genannt, wodurch Personen vorwiegend aus „ärmeren“ in „reichere“ Regionen oder Länder migrieren, um in „eine bessere Welt“ zu gelangen (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 37). In welchen Bereichen eine Verbesserung stattfinden soll, wird lediglich im Lehrwerk „Durchblick 8“

angesprochen. Hierbei wird die Verbesserung von Bildungschancen sowie das Einkommen genannt.

„Ein durchschnittlicher Bewohner Afrikas, Lateinamerikas oder Südostasiens kann weder durch individuelle Bildung noch durch gesamtwirtschaftliches Wachstum jemals im eigenen Land eine ähnlich gute Einkommensposition erreichen wie durch Migration in eine der reicheren Gesellschaften“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2020: 34).

Ebenso wird im Zusammenhang mit der Hoffnung auf bessere Lebenschancen sowie auf eine bessere Zukunft, das Risiko sowie die Ungewissheit genannt, die mit einer Auswanderung einhergeht und eventuelle „Opfer“ für die MigrantInnen birgt (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36).

#### **8.5.1.1 Subkategorie „Arbeitsmigration“**

Die Thematisierung der Subkategorie findet sich in allen vier Lehrwerken wieder, wobei ein verstärkter Bezug in der neunten, zehnten und elften Schulstufe vorgenommen wird. Die Erarbeitung der Thematik „Arbeitsmigration“ auf globaler Ebene findet sich im Schulbuch „Durchblick 5“ wieder und erstreckt sich über zwei Schulbuchseiten (S. 36, 38). Die Schulbuchseiten erarbeiten das Themenfeld Arbeitsmigration anhand einer allgemeinen Begriffsdefinition sowie der Beschreibung von internationalen Migrationsbewegungen im Nahen Osten, Nordafrika sowie Süd- und Nordamerika. Die Arbeitsmigration wird ebenfalls mit Hilfe einer Karte visualisiert (siehe M3, S. 36) und eine Unterteilung dahingehend vorgenommen, ob es sich um „qualifizierte“ oder „gering bis nicht qualifizierte“ WirtschaftsmigrantInnen handelt. Des Weiteren wird die Thematisierung von Arbeitsmigration aufgrund von schlechten wirtschaftlichen Verhältnissen sowie in Zusammenhang mit der „Hoffnung auf Wohlstand“ beschrieben, die als „Auslöser“ für die „Migrationsströme“ gelten (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36).

Im „Durchblick 6“ wird die Arbeitsmigration auf europäischer Ebene thematisiert. Auf der Schulbuchseite 58 wird ein historischer Kontext zur Arbeitsmigration hergestellt und die Auswanderungen sowie Zuwanderungen nach Europa erläutert. Ebenso wird erwähnt, dass nach dem Zweiten Weltkrieg in Österreich vorwiegend Menschen aus Spanien, der Türkei oder aus dem Ex-Jugoslawien angeworben wurden.

Eine Ausweitung des historischen Kontexts der Arbeitsmigration auf Österreich wird auf der Seite 157 im Schulbuch „Durchblick 7“ vorgenommen. Hierbei wird besonders die Rolle der „Gastarbeiter“ oder „Fremdarbeiter“ thematisiert.

„Die Bundeswirtschaftskammer organisiert die Anwerbung und Anreise der Fremdarbeit aus Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 157).

Die Aufbereitung der Thematik „Arbeitsmigration“ anhand von EU-Binnenmigrationen findet auf der Seite 59 desselben Schulbuches statt. Hierbei wird die Arbeitsmigration innerhalb von EU-Europa beschrieben.

Im Zuge des Schulbuches „Durchblick 8“ findet die Aufbereitung des Themas im Zusammenhang mit dem Rollenbild der Frau statt. Im Kapitel „In einer globalisierten Welt wird die Migration weiblich“ wird die Arbeitsmigration von Migrantinnen beschrieben. So wird erläutert, dass Frauen vorwiegend im Pflegesektor tätig sind. (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2020: 35)

#### **8.5.1.2 Subkategorie „Fluchtmigration“**

Die Thematisierung von Wanderungsbewegungen aufgrund der Flucht vor lebensbedrohlichen Situationen im Herkunftsland, findet sich in allen untersuchten Lehrwerken wieder. So widmet sich das Schulbuch „Durchblick 5“ der Thematik auf zwei Schulbuchseiten, wobei erneut ein globaler Zusammenhang hergestellt wird. Die Aufbereitung erfolgt dahingehend, dass ein allgemeiner und sachlicher Überblick über die verschiedenen Migrationsmotive von Personen gegeben wird, die auf der Flucht sind. So werden in diesem Zusammenhang politische Verhältnisse, demographische Prozesse sowie Natur- und Umweltkatastrophen genannt. So fliehen Menschen in ein anderes Land aufgrund von Kriegshandlungen, Verfolgungen sowie politischen Überzeugungen. Abwanderungsprozesse können ebenfalls aufgrund von Überbevölkerungen oder ungleichen Bevölkerungsverteilungen stattfinden, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

„Die wichtigsten Motive für die Migration [...] Überbevölkerung: Menschen wandern aus dicht besiedelten Gebieten, teilweise sogar staatlich gefördert, in dünner besiedelte Gebiete eines Staates“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36).

Ein konkretes Beispiel von Personen, die auf der Flucht sind, wird anhand der USA vorgenommen. Hierbei werden als Motive für die Zuwanderung von „Hispanics“ religiöse oder politische Verfolgungen genannt (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 38). In der

Schulbuchreihe „Durchblick 6“ wird der Kontext der Fluchtmigration auf der Maßstabsebene von Europa aufbereitet und thematisiert. (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 60). Eine weltweite Betrachtungsweise von Migrationsgeschehen aufgrund von Kriegen, Terrorismus oder Naturkatastrophen wird im „Durchblick 8“ auf der Seite 34 vorgenommen (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2020: 34)

### **8.5.2 Kategorie „(Dominate) Diskurse“**

Die Kategorie versucht die dominanten Diskurse in den Schulbüchern herauszuarbeiten und zu überprüfen, ob jene Diskurse, die in vorangegangenen Schulbuchanalysen als dominant gelten, auch in der konkreten Stichprobe vorherrschen. So ergeben sich folgende Subkategorien: Migration als Gefahr und Bedrohung, Nützlichkeitsdiskurs, Diskurs des Fremden und Diskurs zur Diskriminierung von MigrantInnen. Ebenso wird oftmals von Migration in Zusammenhang mit der Steuerung und dem Management von Migrationsbewegungen gesprochen. Dieser Diskurs stellt zwar keinen Dominanten dar, jedoch einen, der in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat, so finden sich dieser in den untersuchten Durchblickreihe 5 bis 7 wieder (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36-38; WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 60; WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 157, 159).

#### **8.5.2.1 Subkategorie „Migration als Gefahr und Bedrohung“**

Die Subkategorie bezieht sich auf jene Aussagen, welche die Migration als bedrohlich und gefährlich für die Gesellschaft ansehen. In den Schulbuchreihen „Durchblick 5, 6 und 7“ wird der gesellschaftliche Diskurs auf globaler, europäischer sowie nationaler Ebene meist ohne kritische Stellungnahme übernommen. Somit werden Zuwanderungen als bedrohlich und gefährlich für die Gesellschaft bzw. das Land gesehen, wenn sie illegal erfolgen. Ein Verweis darauf findet man auf den auf den Seiten 58 im Lehrwerk „Durchblick 7“ sowie auf den Buchseiten 36, 37 sowie 38 im Schulbuch „Durchblick 5“. Hierbei werden Zuwanderungen oft als illegal beschrieben, wodurch es vertraglicher sowie militärischer Maßnahmen bedarf, um illegale Migration zu verhindern (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36-38).

Auf der Seite 38 desselbigen Schulbuches wird die Bedrohlichkeit von Migrationsbewegungen durch einen „Migrationsdruck“ beschrieben, der von den Industriestaaten „kaum entschärft“ werden kann (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 37). Des

Weiteren wird die Angst und die Gefahr vor der Bedrohung „Migration“ durch folgende Aussage zum Ausdruck gebracht:

„Statt nachhaltiger Konzepte zur Beseitigung der ärgsten globalen Probleme zu entwickeln, überlegen sich viele potenzielle Einwanderungsstaaten umfangreiche polizeiliche Maßnahmen, um die angebliche Gefährdung ihrer Staatsbürger/innen zu verhindern. Die Gefahr des Terrorismus rechtfertigt so manche polizeilichen Maßnahmen gegen Flüchtlinge, auch wenn sie Asyl ansuchen“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 37).

Es findet hierbei eine Kriminalisierung von Zuwanderungen sowie von einzelnen Personengruppen statt, wodurch es Maßnahmen, wie Grenzschließungen und vertraglichen Regelungen bedarf, um den legalen Einlass in ein Land zu ermöglichen und die Kriminalität zu stoppen.

In den Lehrwerken „Durchblick 6 und 7“ wird die Gefahr für den Arbeitsmarkt beschrieben. Auf der Buchseite 58 des Schulbuches „Durchblick 6“ wird ein historischer Bezug vorgenommen. Hierbei wird von der Gefahr der „Gastarbeiter“ für den Arbeitsmarkt im Zuge des Ölpreisschocks in den 1973 Jahren beschrieben. So werden jene Personen, die im Zuge des Anwerbeabkommens nach Österreich und Deutschland gekommen sind, für die damals schlechte Arbeitsmarktsituation verantwortlich gemacht (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 58).

„Die wirtschaftliche Rezession im Zuge des Ölpreisschocks 1973 führte zu einem Anwerbestopp und zu restriktiven Einwanderungsbestimmungen. Die Zuwanderer wurden von Teilen der europäischen Bevölkerung zunehmend zu „Sündenböcken“ für die schlechte Arbeitsmarktsituation gemacht“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 58)

Ein ähnlicher Verweis wird ebenfalls auf der Seite 157 im „Durchblick 7“ vorgenommen. Der Zeitraum zwischen 1989 und 1993 stellte die Hochphase der Zuwanderung in Österreich dar. Hierbei wurde ein jährliches positives Migrationssaldo von bis zu über 40.000 Personen verzeichnet. Um den starken Zustrom durch Österreich teils durch die Kriege in Kroatien, Bosnien und Herzegowina sowie des wirtschaftlichen Aufschwungs in Österreich zu beschränken, wurde unter anderem eine Limitierung der Zahl an ausländischen Arbeitskräften eingeführt. (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 157). Die Angst um Arbeitsplätze findet sich ebenso in der heutigen Gesellschaft wieder, ein Verweis darauf wird auf der Seite 59 im Lehrwerk „Durchblick 6“ vorgenommen. Die Angst besteht vor allem für „einheimische“ Unternehmen, die durch

die Öffnung des EU-Raumes, eine Konkurrenz zu jenen Betrieben sehen, die durch billige Arbeitskräfte vorwiegend aus Osteuropa, mehr Aufträge im Ausland erhalten (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 59).

Als weitere Bedrohung wird die Angst vor der Überfremdung angeführt. Am Beispiel der USA wird auf der Seite 38 im Buch „Durchblick 5“ angeführt, dass die verstärkte Zuwanderung von Südamerika dazu führen wird, dass bald mehr Personen in der USA spanisch als englisch sprechen (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 38).

Somit bestehen die Angst und die Gefahr vor Migration sowie MigrantInnen darin, dass die zugewanderten Personen eine Schwächung bzw. Verschlechterung der Gesellschaft sowie des Sozialsystems des Staates sehen. So werden folgende Beispiele im Lehrbuch „Durchblick 6“ angeführt:

- Belastung des Sozialstaates durch sozial schwache ArbeitsmigrantInnen
- Herausforderung für das Bildungssystem durch fehlende Sprachkenntnisse

(vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 62)

#### **8.5.2.2 Subkategorie „Nützlichkeitsdiskurs“**

Die Aussagen, die sich auf den Nützlichkeitsdiskurs von Migration beziehen, thematisieren einerseits die demographischen Vorteile und andererseits die ökonomischen Vorteile von Immigration. Vorerst gilt es genauer auf den demographischen Nutzen für die Gesellschaft einzugehen. Im Schulbuch „Durchblick 6“ auf der Seite 58 wird angeführt, dass ein zukünftiger Bevölkerungszuwachs in den „meisten europäischen Ländern“ nur durch eine Zuwanderung aus Osteuropa sowie außereuropäischen Staaten verzeichnet werden kann (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 58). Eine nähere Ausführung von jenen europäischen Ländern, bei denen ein Rückgang der Bevölkerung zu erwarten ist, wird nicht genannt.

Der Kosten-Nutzen Diskurs in Zusammenhang mit dem ökonomischen Aspekt des Landes wird in den Lehrwerksreihen „Durchblick 5, 6 und 7“ behandelt. Sowohl in der Durchblickreihe 5 als auch 6 wird ein historischer Bezug hergestellt. So wird in beiden Lehrwerken beschrieben, dass die Zuwanderung zu wirtschaftlichen Erfolgen im Zielland geführt hat. Ein konkretes Beispiel wird im Schulbuch „Durchblick 6“ angeführt. Hierbei wird auf die Bauarbeiter, Dienstmädchen und Handwerker aus Tschechien, Italien und



der Slowakei sowie aus England und Irland Bezug genommen, die zu einem wirtschaftlichen Aufschwung in Österreich vor dem Zweiten Weltkrieg beigetragen haben (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 58). Ein weiterer Vergleich wurde anhand der „Gastarbeiter“ vorgenommen, die vom jeweiligen Land angeworben wurden, damit sie zu einem Wirtschaftsaufschwung des jeweiligen Landes beitragen. (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 157).

Weitere Vergleiche beziehen sich auf die aktuelle Situation in der EU. So wird auf der Buchseite 59 des Schulbuches „Durchblick 6“ angeführt, dass hoch qualifizierte Arbeitskräfte, wie „Saisonniers“, in den Zielregionen zu einer Verbesserung der Arbeitsmarktsituation führen. Die Überschrift „Die britische Wirtschaft braucht ausländische Arbeitskräfte“ verdeutlicht die Relevanz des Diskurses. (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 59) Dennoch werden MigrantInnen nur als förderlich für die Wirtschaft und die Gesellschaft angesehen, wenn es sich um hoch qualifizierte Arbeitskräfte handelt, sowie um Arbeitskräfte, die bereits in die Gesellschaft integriert sind, wie folgendes Beispiel veranschaulicht:

„Im Rahmen der Fluchtmigration relativ hohe Kosten in den Anfangsjahren, positive ökonomische Effekte erst bei erfolgreicher Integration in den Arbeitsmarkt [...]“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2019:1 59).

### **8.5.2.3 Subkategorie „Diskurs zur Diskriminierung von MigrantInnen“**

Die Subkategorie vereint alle Aussagen auf den extrahierten Seiten, die sowohl indirekte als auch direkte Formen der Diskriminierung gegenüber MigrantInnen aufzeigen. In allen vier Lehrwerksreihen finden sich kaum Textpassagen wieder, die sich auf den obig genannten Diskurs beziehen. Vereinzelt konnten Textabschnitte untersucht werden, wo eine diskriminierende Haltung gegenüber MigrantInnen eingenommen wurde. So wurde im Lehrbuch „Durchblick 6“ auf der Seite 38 ein Verweis auf die Auswanderung und Zuwanderung während sowie nach dem Zweiten Weltkrieg vorgenommen. In diesem Zusammenhang wird erwähnt, dass ebenfalls jene Personen, die als „Gastarbeiter“ nach Österreich oder Deutschland gekommen sind, über schlechtere soziale Rechte als die Einheimischen verfügt haben sowie keine sichere Aufenthaltserlaubnis vorweisen konnten (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 58).

Ein aktueller Bezug auf die Lage in Österreich wird im Schulbuch „Durchblick 7“ auf der Seite 160 vorgenommen. Hierbei wird angeführt, dass MigrantInnen nur einen Anspruch auf Deutschkurse erheben dürfen, wenn sie einen „positiven Bescheid“ vorweisen können (WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 160). Weiters besteht für Flüchtlinge oft kein Zugang zum Arbeitsmarkt, wodurch sie in „informellen Sektoren“ arbeiten müssen (ebd: 160). In der Durchblickreihe 8 wird besonders die Diskriminierung von Migrantinnen besprochen, die vorwiegend im Pflegesektor tätig sind, jedoch oftmals zu schlechteren Arbeitsbedingungen arbeiten als das „einheimische“ Personal (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2020: 35).

#### **8.5.2.4 Subkategorie „Steuerung/Management von Migration“**

Die Subkategorie bezieht sich auf alle Aussagen über die Steuerung bzw. das Management von Migrationsbewegungen. Damit einhergehend lassen sich folgende vier Untersubkategorien vereinigen: humanitäre und militärische Maßnahmen sowie politische und wirtschaftliche Handlungsinstrumente.

Aussagen zu den humanitären Maßnahmen als Instrument zur Migrationssteuerung finden sich im „Durchblick 5“ auf der Seite 37 wieder. Hierbei wird angeführt, dass eine gezielte Investition in das Gesundheitssystem zu einer Verbesserung der „ärmeren Staaten“ beitragen würde, wodurch eine Entlastung des „Migrationsdrucks“ bewirkt werden kann. Im Zuge des Kapitels werden ebenfalls militärische Maßnahmen zur Steuerung von Migrationsbewegungen angeführt. So gilt es besonders die Grenzen zu den Industriestaaten, wie nach Europa, Australien, Nordamerika sowie Südafrika zu schützen. Die Bewachung der Grenzen erfolgt durch militärische Instrumente, wie Überwachungen (S. 37), Radarstationen (S.38), Zäune (S.38) sowie Infrarotkameras (S. 38). Als konkretes Beispiel wird die US-Sperrwall nach Mexiko angeführt sowie anhand einer Karte graphisch aufbereitet (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 38).

Die Steuerung mit Hilfe von politischen Instrumenten findet sich in den Durchblickreihen 5, 6 und 7 wieder. Auf der Seite 37 im Schulbuch „Durchblick 5“ erfolgt ebenfalls die Thematisierung von politischen Maßnahmen in Form von vertraglichen Regelungen. Hierbei wird angeführt, dass sich die illegalen Zuwanderungen oftmals durch die fehlenden Einwanderungsgesetze der jeweiligen Zielländer ergeben (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36).

Die Thematisierung im historischen Kontext erfolgt in der Bandreihe „Durchblick 6“ im Zuge des Kapitels „Von der Auswanderung zur Zuwanderung“ auf der Seite 58. Hierbei wird erwähnt, dass die Politik sowie die Regierungen sich für die Rückwanderung der „Gastarbeiter“ in den jeweiligen Heimatländern, wie beispielsweise Österreich oder Deutschland eingesetzt haben. Im „Durchblick 7“ wird ein erneuter historischer Verweis auf Österreich vorgenommen. So hat die politische Öffnung der kommunistischen Länder zu einer verstärkten Prüfung von Asylanträgen in Österreich geführt (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 157). Generell versuchen die Sozialpartner auf die ökonomische und geopolitische Situation in Österreich in den Jahren 1989 bis 1993 zu reagieren und eine Verbesserung für den Arbeitsmarkt zu bewirken.

„Die Sozialpartner reagierten auf die veränderte geopolitische und ökonomische Situation einerseits durch eine Verbesserung der arbeitsrechtlichen Situation von bereits länger in Österreich lebenden Arbeitskräften, andererseits aber auch mit einer Limitierung der Zahl der ausländischen Arbeitskräfte, die 10% des Gesamtarbeitskräfteangebots nicht überschreiten durfte“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 157).

Auch heute wird die Aufnahme von MigrantInnen nach Österreich anhand einer Quote festgelegt.

„Ein Aufenthaltsgesetz erschwerte nun den Neuzugang nach Österreich, jährlich wurden Quoten und Obergrenzen festgelegt“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2019).

So wird im Zuge der Buchseite 157 erläutert, dass Österreich mit 19 Flüchtlingen bzw. AsylbewerberInnen je 1000 EinwohnerInnen im Jahre 2016 an dritter Stelle der meisten Aufnahmen in Europa gelegen ist (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 157). Generell wird die Beschränkung nach Europa durch vertragliche Regelungen zwischen den EU-Ländern bewirkt, so wird im „Durchblick 6“ auf der Seite 60 Bezug zu der Dublin II-Verordnung sowie dem Frontex-Abkommen genommen.

Die politischen Maßnahmen beziehen sich nicht nur auf Instrumente, die eine mögliche Einreise nach Europa stoppen, sondern ebenfalls auf Regulierungen des Arbeitsmarktes, um Migrationsbewegungen gezielt zu steuern (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 59). Die Durchblickreihe 6 sowie 8 widmet sich ebenfalls wirtschaftlichen Handlungsinstrumenten, so wird eine gerechte Wirtschaftsordnung sowie die Bereitstellung von finanziellen Mitteln

zum Wiederaufbau der zerstörten Kriegsregionen als Lösung von Migrationsbewegungen gesehen.

#### **8.5.2.5 Subkategorie „Bildung“**

Aussagen, die sich auf den Bereich der „Bildung“ beziehen, finden sich nur in den Lehrwerken „Durchblick 6 und 7“ wieder, wobei in beiden Werken, die Herausforderung angesprochen wird, die im Bildungssystem durch die Integration von MigrantInnen einhergeht.

„Die Integration in das Bildungssystem und in den Arbeitsmarkt zählt auch weiterhin zu den größten Herausforderungen, da die Flüchtlinge je nach Herkunftsland einen sehr unterschiedlichen Bildungsgrad ausweisen“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 159).

Auf der Seite 158 des Schulbuches „Durchblick 7“ findet sich ebenso eine Statistik über den „Bildungsstand der 25- bis 64-jährigen Bevölkerung Österreichs nach dem Migrationshintergrund“ wieder. Diese stellt die höchste abgeschlossene Ausbildung nach Staaten dar. Es lässt sich sagen, dass in den untersuchten Lehrwerken kaum Aussagen zu der Subkategorie „Bildung“ analysiert werden konnten. (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 158).

#### **8.5.3 Kategorie „Gesellschaftliche Darstellung“**

Die Kategorie vereint all jene Aussagen, die das öffentliche Leben sowie das private Leben von MigrantInnen thematisieren. So wird die Demographie der zugewanderten Personen, die Herkunft von Zugewanderten, der Integrationsprozess, die Wahrnehmung von Frauen in der Migration sowie das Privatleben von MigrantInnen behandelt. Aussagen, die sich auf das Privatleben beziehen werden in Hinblick auf familiäre Strukturen, den Alltag sowie die Wohnverhältnisse betrachtet. Die Thematisierung des öffentlichen sowie privaten Lebens von MigrantInnen findet in allen vier ausgewählten Schulbüchern statt.

Im Lehrwerk „Durchblick 5“ bedient man sich demographischen Fakten, um die Relevanz der Zuwanderung in den USA zu verdeutlichen. In diesem Zusammenhang wird geschildert, dass der Anteil an zugewanderten Personen aus Lateinamerika sowie Asien in den USA wächst.

„Gewinner werden vor allem die Hispanics sein. Im Jahre 1980 betrug ihr Anteil an der Bevölkerung nur sechs Prozent, und im Jahre 2060 werden es voraussichtlich 29 Prozent sein. Auch der Anteil an Asiaten wächst kräftig, von zwei Prozent 1980 auf heute acht und im Jahre 2060 rund 15 Prozent. Damit werden sie die Schwarzen überholen, deren Anteil bei zwölf bis 13 Prozent stagnieren wird“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 38).

„Die hohe Zuwachsrate in den USA bewirkt ebenfalls, dass im Jahre 2050 zirka 440 Millionen Menschen in den USA leben werden, [...] davon weniger als die Hälfte Weiße“ (ebd.).

Auf der Buchseite 39 desselben Buches wird erneut auf die Zuwanderung aus Mexiko eingegangen und im Zuge dessen erläutert, welche Vor- und Nachteile sich für die zugewanderten Personen in den USA ergeben. So wird im Zuge des Kapitels „Aus dem Alltagsleben der MigrantInnen und Migranten“ erläutert, dass viele Personen nach Amerika migrieren, um ein besseres Einkommen zu erhalten, wobei sie oftmals nur als TageslöhnerInnen angestellt sind oder gefälschte Papiere kaufen, um als GärtnerIn, TellerwäscherIn oder in der Landwirtschaft tätig zu sein. Ebenso verpflichten sich viele lateinamerikanische ImmigrantInnen für den Militärdienst in der Hoffnung, danach richtige Papiere zu erhalten (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 39).

„Entweder du bleibst zu Hause, dann kannst du gucken, wie deine Kinder verhungern – oder du kommst hierher verdienst genug Geld, um so viel Geld nach Hause zu schicken zu können, dass es zum Überleben reicht“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 39).

Im „Durchblick 7“ erfolgt auf der Seite 158 mit der Überschrift „Migration im Spiegel der Statistik“ eine statistische Aufbereitung von Migrationsbewegungen nach Österreich. Im Zusammenhang mit der Demographie lassen sich fünf Statistiken zählen. Diese beziehen sich auf folgende Themen:

- M6: Die Bevölkerung Österreich nach ihrem Migrationshintergrund 2017
- M7: Zuzüge nach Österreich aus dem Ausland und Wegzüge in das Ausland 2017 nach der Staatsangehörigkeit der Zu- bzw. Abwanderer/innen
- M8: Entwicklung der Asylanträge in Österreich 2013 bis 2017 nach dem Monat der Antragsstellung

- M9: Asylanträge in Österreich 2016 und 2017 nach der Staatsangehörigkeit der Antragsteller/innen  
(WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 159)

Die Grafik visualisiert unter anderem, dass die meisten Asylanträge in Österreich im Juli 2015 mit einer Anzahl von 12.308 verzeichnet wurden. Ebenso werden diese Anträge vorwiegend von jenen Personen gestellt, die aus Syrien oder Afghanistan nach Österreich migrieren. Die Grafik M7 veranschaulicht ebenfalls, dass die meisten Zuzüge nach Österreich nicht aus Syrien oder Afghanistan, sondern aus Deutschland, Ungarn oder Rumänien zu verzeichnen sind. (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 158) Aussagen, die sich auf die Herkunft von MigrantInnen auf einer globalen Ebene beziehen, nennen oftmals Afrika als Heimatland (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36).

Die Schulbuchreihen „Durchblick 6 und 7“ widmen sich ebenfalls dem Integrationsprozess von MigrantInnen. Auf der Buchseite 58 im Lehrwerk „Durchblick 6“ wird von Integration im Zusammenhang mit den „Gastarbeitern“ gesprochen. Hierbei wird angeführt, dass sich die Integration der Kinder der „Gastarbeiter“ als schwierig für das Bildungssystem sowie für den Arbeitsmarkt herausgestellt haben. So hat es in Österreich diesbezüglich wenig Bemühungen gegeben, um eine Integration überhaupt zu ermöglichen (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 157). Des Weiteren stellt die Integration eine Steuerungsmaßnahme der Regierung dar, um Migrationsbewegungen nach Österreich zu beschränken. Auf der Buchseite 157 wird erläutert, dass das Integrationspaket von 1997 die Zuzüge weiter beschränken soll. Ebenso wird ein Verweis auf die Homepage „demokratiezentrum.org“ vorgenommen, falls Interesse besteht, sich mit der genauen Bestimmung der Aufnahme von zugewanderten Personen zu beschäftigen. Unter der Überschrift „Migration/Integration aus der Sicht von österreichischen Behörden und Politiker/innen“ auf der Seite 159 desselben Schulbuches wird genauer das Integrationsgesetz des damaligen Bundesministeriums für Europa, Integration und Äußeres thematisiert. Im Rahmen des Gesetzes wird erläutert, welche Aspekte berücksichtigt werden müssen, um eine Integration zu ermöglichen.

Aussagen, die sich mit der Wahrnehmung von Frauen in der Migration beschäftigen, finden sich verstärkt auf der Schulbuchseite 36 im Lehrbuch „Durchblick 8“ mit der Überschrift „In einer globalisierten Welt wird die Migration weiblich“ wieder. Die Buchseite erläutert, dass der Anteil an Frauen, die migrieren, über die Jahre deutlich gestiegen ist,

wobei sich die Wanderungsbewegungen meisten vom ländlichen in den urbanen Raum der Länder Philippinen, Indien und Südafrika beziehen. Ebenso wird erläutert, dass Frauen oftmals in den jeweiligen Zielländern diskriminiert oder ausgebeutet werden, wie folgende Aussage verdeutlicht:

„Aus regionalen Untersuchungen ist jedoch bekannt, dass vor allem Frauen in unregelmäßigen Beschäftigungen leicht Opfer von Ausbeutung und Misshandlungen werden“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2020: 35).

Die Beschäftigung von weiblichen Arbeitsmigrantinnen wird ebenfalls anhand einer Grafik (M4) visualisiert, wodurch verdeutlicht wird, dass der Frauenanteil in den einzelnen Ländern (Asien, Europa, Nordamerika, Afrika, Lateinamerika und Australien) ähnlich groß ist und zwischen 45 und 50 Prozent liegt (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2020: 35).

In drei von vier untersuchten Schulbüchern konnten Textpassagen untersucht werden, die sich auf das private Leben der MigrantInnen beziehen. Lediglich im Durchblick 7 konnten keine Aussagen analysiert werden. Beginnend mit dem „Durchblick 5“ lässt sich sagen, dass sich die Buchseite 39 auf das Alltagsleben von MigrantInnen bezieht. Die Seite schildert die Lebensgeschichten von vier zugewanderten Personen in die USA. Anhand dieser wird versucht auf die Schwierigkeiten und Problematiken einzugehen, die sich im Zuge der Auswanderung ergeben haben. So wird erwähnt, dass viele Personen nicht über dieselben Rechte wie die „einheimische“ Bevölkerung verfügen. Im „Durchblick 6“ wird auf der Seite 61 ebenfalls die Sichtweise von MigrantInnen eingenommen, die nach Europa migriert sind, um „ein besseres Leben zu erhalten“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 61). Hierbei werden vorwiegend negative Erfahrungen im Zuge der Auswanderung berichtet, wie die Überschriften bereits verdeutlichen: „1700 Kilometer zur Arbeit“, „Moderne Sklavinnen“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 61). Im „Durchblick 8“ werden die Folgewirkungen von der Globalisierung für die BewohnerInnen von Entwicklungsländern, wie Burkina Faso oder Ghana beschrieben (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2020: 34).

#### **8.5.4 Kategorie „Historische Darstellung“**

Die Kategorie nimmt zu der historischen Darstellung von Migration in den untersuchten Schulbüchern Bezug. Hierbei wird eine Kategorisierung in folgende Subkategorien vorgenommen: „Migrationsgeschichte am Beispiel europäischer Länder“ sowie „Migrationsgeschichte am Beispiel anderer Regionen/Länder“.

#### **8.5.4.1 Subkategorie „Migrationsgeschichte am Beispiel europäischer Länder“**

Die Aufbereitung der Migrationsgeschichte von Europa erfolgt anhand der Thematisierung von Österreich sowie Deutschland. Auf der Schulbuchseite 58 im Lehrwerk „Durchblick 6“ wird die Wandlung vom Auswanderungsland zum Einwanderungsland anhand des Beispiels von Österreich beschrieben. Ebenso wird ein allgemeiner Bezug zu Europa hergestellt, wie folgendes Beispiel verdeutlicht:

„Seit dem 19. Jahrhundert sind große Ein- und Auswanderungswellen für Europa typisch“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 58).

Die Auswanderung aus Österreich bezieht sich auf die Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg und wurde damit begründet, dass aufgrund der schlechten wirtschaftlichen Verhältnisse sowie fehlenden Arbeitsplätze, die Menschen „gezwungen“ wurden, das Land zu verlassen. Das nächste Unterkapitel befasst sich mit der Zuwanderung nach Österreich sowie nach Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg. Hierbei wird auf das Anwerbeabkommen beginnend mit den 1950er Jahren in Deutschland und den 1960er Jahren in Österreich sowie auf die wirtschaftliche Krise in den 1973 Jahren eingegangen, die im Zuge des Ölpreisschocks entstanden ist und zu einem Anwerbestopp sowie zu stärkeren und restriktiven Einwanderungsbestimmungen geführt hat (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 58). Ebenfalls wird im Schulbuch „Durchblick 7“ dieselbe Thematik auf der Seite 157 beschrieben und thematisiert. Hierbei wird die Bevölkerungsentwicklung durch die Zuwanderung von „Gastarbeitern“ oder „Fremdarbeiter“ aus der Türkei sowie dem ehemaligen Jugoslawien beschrieben. Am Ende des Kapitels wird ein Bezug zur Flüchtlingskrise nach Europa hergestellt. (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 58).

Ein weiterer Verweis auf die Flüchtlingskrise im Jahre 2015 wird im „Durchblick 6“ auf der Seite 60 vorgenommen. So wird die Krise als „Flüchtlingsproblem“ vor allem von jenen Staaten betrachtet, die „zu den Zielen der Einwanderung im Mittelmeerraum zählten“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 60). Ebenso wird das Management der einzelnen Staaten mit der Flüchtlingskrise innerhalb der EU kritisiert, wie folgende Aussage verdeutlicht:

„Ihre überraschende kurzfristige Aufhebung durch die deutsche Bundeskanzlerin (gemeinsam mit Österreich) und die darauffolgende verstärkte Zuwanderung zeigten, dass die EU zu keiner gemeinsamen Flüchtlingspolitik imstande ist“ (ebd.).



Weiters wird auf die Sinnhaftigkeit der Maßnahmen eingegangen, die im Zuge der Krise verordnet wurden, sowie Lösungen zur Verbesserung der europäischen Situation vorgeschlagen, wie die Überschrift „Gibt es Lösungen?“ verdeutlicht (WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 60).

#### **8.5.4.2 Subkategorie „Migrationsgeschichte am Beispiel anderer Regionen/Länder“**

Aussagen, die sich auf die Einwanderungsgeschichte der USA beziehen, findet man im Lehrwerk „Durchblick 5“ auf der Seite 38 im Kapitel „Beispiel USA- ein klassisches Zuwanderungsland“ vor. So wird im Zuge der Buchseite erläutert, dass besonders die Zuwanderungen aus Lateinamerika sowie Asien seit Beginn des 21. Jahrhunderts zugenommen haben. Einhergehend mit den Migrationsbewegungen wird der rasche ethnische Wandel innerhalb des Landes beschrieben, der zu kulturellen Veränderungen innerhalb der Gesellschaft geführt hat. So wird die verstärkte Zuwanderung aus Lateinamerika als „Trend“ beschrieben, der die USA zunehmend in ein lateinamerikanisches Land wandelt (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 38). Ebenfalls werden Maßnahmen angeführt, die eine illegale Einwanderung in die USA verhindern, wie beispielsweise der US-Sperrwall zu Mexiko (vgl. ebd.).

#### **8.5.5 Kategorie „Wirtschaftliche Darstellung“**

Die Kategorie gibt einen Überblick über die wirtschaftliche Darstellung von Migration sowie von MigrantInnen in den untersuchten Schulbüchern. So wurde eine Untergliederung in zwei Subkategorien vorgenommen, die sich einerseits auf die Arbeit sowie den Beruf von MigrantInnen beziehen und andererseits die Auswirkungen der Arbeitsmigration auf europäischer und nationaler Ebene betrachten.

##### **8.5.5.1 Subkategorie „Arbeit und Beruf“**

Die Subkategorie widmet sich jenen Aussagen, die sich auf den Beruf sowie auf die Arbeit von MigrantInnen beziehen. So wird eine Unterteilung in Berufsgruppe, Aufenthaltsstatus und Einkommen vorgenommen. In den Lehrwerken „Durchblick 5, 6 und 8“ finden sich Textpassagen, die sich auf die berufliche Tätigkeit von MigrantInnen beziehen. Hierbei wird ersichtlich, dass vor allem jene Berufe angeführt werden, für die keine höheren Ausbildungen benötigt werden. So werden folgende Berufsgruppen in den untersuchten

Werken angeführt: Landarbeiter, Gärtner, Tellerwäscher, Reinigungskräfte, Haushaltshilfen sowie Prostitution (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 39; WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 61; WOHLSCHLÄGL et al. 2020: 35). Ebenso wurden diese Berufsgruppen oftmals von jenen Personen verrichtet, die sich illegal im jeweiligen Land befunden haben. Eine Ausnahme stellt der Beruf im Pflegesektor dar (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2020: 35).

„Illegale Landarbeiter/innen arbeiten auf amerikanischen Farmen“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 39).

MigrantInnen finden sich vor allem in jenen Berufsgruppen wieder, wo sie „billige Arbeitskräfte“ darstellen sowie keine oder gefälschte Papiere benötigt werden (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 39). Die MigrantInnen werden oftmals schlecht bezahlt, dennoch verdienen sie im Ausland deutlich mehr als in ihrem Heimatland.

„In Südkalifornien verdienen sie ungefähr sieben Dollar pro Stunde, zehnmal so viel wie zu Hause“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017 5: 39);

„Viele MigrantInnen/Migranten schicken das in der Fremde verdiente Geld für den Lebensunterhalte oder die Bildung der Kinder in die Ukraine oder kehren mit dem Ersparten zurück, um Geschäfte zu gründen“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 61).

#### **8.5.5.2 Subkategorie „Auswirkung der Arbeitsmigration“**

Die Auswirkungen der Arbeitsmigration werden anhand des österreichischen Arbeitsmarktes sowie des EU-Wirtschaftsraumes untersucht und finden sich in den beiden Schulbüchern „Durchblick 6“ und „Durchblick 7“ wieder. Auf insgesamt zwei Schulbuchseiten erfolgt die Darstellung der Subkategorie. Die Seite 159 bezieht sich auf die Auswirkungen der Arbeitsmigration auf den österreichischen Arbeitsmarkt. So wird die fehlende Arbeitsmigration von Frauen als problematisch für den Arbeitsmarkt angesehen, da sie über eine geringe Erwerbstätigkeitsquote verfügen. Als Beispiel werden hierbei vor allem Frauen mit türkischem Migrationshintergrund angeführt (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 159).

Die Thematisierung der Auswirkungen der Arbeitsmigration auf den EU-Wirtschaftsraum im Zuge der Öffnung der nationalen Arbeitsmärkte innerhalb der EU finden sich auf der Seite 59 im Lehrwerk „Durchblick 6“ wieder. In diesem Zusammenhang wird erwähnt, dass der gewünschte Effekt, die Abnahme der Arbeitslosen im Heimatland sowie die Zunahme der Arbeitskräfte in den jeweiligen Zielländern, nicht immer erreicht worden ist.

So lösen die offenen Grenzen oft eine Konkurrenz zwischen den einzelnen Betrieben aus. Weitere Folgewirkungen sind, dass der wirtschaftspolitische Spielraum zwischen den einzelnen EU-Länder abgenommen hat. So können Länder, wie beispielsweise Kroatien, die an den Euro gebunden sind, im Falle einer Krise, ihre Währung nicht abwerten (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 59).

## **8.6 Beantwortung der Forschungsfragen sowie der Hypothesen**

Im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse, welche im Zuge der Schulbuchanalyse erzielt wurden, gilt es eine Überprüfung der im Kapitel 8.2.2 gebildeten Hypothesen vorzunehmen. Anschließend erfolgt eine kurze Zusammenfassung der im Kapitel 8.4 und 8.5 beschriebenen Schlussfolgerungen, die zur Beantwortung der Forschungsfragen „Wie stellen die ausgewählten österreichischen GW-Schulbücher MigrantInnen dar?“ und „Welches Bild von Migration wird vermittelt?“ beigetragen haben. Im Folgenden wird genauer auf die acht gebildeten Hypothesen eingegangen.

### **8.6.1 Hypothese 1**

Die erste Hypothese lautet: „Wenn MigrantInnen in den ausgewählten Schulbüchern beschrieben werden, dann werden sie nicht als AkteurInnen dargestellt, die ihr Leben selbst bestimmen und über individuelle Wünsche, Gefühle und Träume verfügen“.

Die Analyse der Schulbücher hat ergeben, dass diese Hypothese teilweise bestätigt werden kann. MigrantInnen werden vorwiegend als Personen beschrieben, die ihr Leben nicht selbst bestimmen, wodurch die Darstellung eher passiv erfolgt. In den untersuchten Buchseiten findet eine verallgemeinerte Betrachtungsweise von Migrationsentscheidungen sowie Migrationsbewegungen statt, wodurch individuelle Entscheidungen von MigrantInnen vernachlässigt und nicht thematisiert werden. Die passive Darstellung von MigrantInnen erfolgte unter anderem im Zusammenhang mit der historischen Beschreibung von Zuwanderungen nach Europa vor bzw. nach dem zweiten Weltkrieg und mit den Integrationsprozessen innerhalb von Europa sowie Österreich.

Wenn MigrantInnen als aktiv handelnde Personengruppen dargestellt wurden, dann haben sie von ihren Lebenserfahrungen im Zuge der Migration gesprochen und ihre Wünsche, Gefühle und Träume im Zusammenhang mit der Auswanderung geschildert. Auf der Buchseite 61 im Schulbuch „Durchblick 6“ wird die Lebensgeschichte von Moussa, einem Migranten, der nach Europa gewandert ist, beschrieben. Hierbei wird

geschildert, dass sein Traum gewesen ist, nach Europa zu migrieren, um ein „besseres Leben“ zu erhalten. Diese Wünsche haben sich jedoch nicht erfüllt, da es für illegal eingereiste MigrantInnen oftmals schwer ist, einen Job zu erhalten, wie auch für ihn. Auch hat er viel Geld für die Überfahrt sowie für die Einreise nach Europa bezahlt. Geld, das er laut dem Artikel im Schulbuch, nicht zurückzahlen kann (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 61).

### **8.6.2 Hypothese 2**

Die zweite Hypothese ist folgende: „Wenn MigrantInnen in den ausgewählten Schulbüchern thematisiert werden, dann werden sie als „die Anderen“ einer Gesellschaft dargestellt. Die Darstellung von MigrantInnen als „Fremde“ erfolgt aufgrund von kulturellen Aspekten des äußerlichen Erscheinungsbildes“.

Die Darstellung von MigrantInnen als Fremde findet sich ebenfalls in den vorgelegten Schulbüchern wieder. Die Analyse hat ergeben, dass sowohl direkte als auch indirekte Formen der Zuschreibung des Fremden festgestellt werden konnten. Die gesellschaftliche Abgrenzung zwischen „Wir“ – den Einheimischen und „den Anderen“ – den MigrantInnen findet sich auf den Schulbuchseiten 37 und 160 in den Lehrwerken „Durchblick 5 und 7“. Hierbei wird in den Textpassagen eine wortwörtliche Differenzierung zwischen „Wir“ und den „Anderen“ vorgenommen.

Eine indirekte Abgrenzung zu der Gesellschaft, die als die „Einheimischen“, die „weißen US-AmerikanerInnen“ sowie die „EuropäerInnen“ bezeichnet werden, hat durch die Wörter „Schwarze, Asiaten, Latinos oder Hispanics“ stattgefunden. Somit werden jene Personengruppen als „fremd“ und „nicht-zugehörig“ beschrieben, die aufgrund des äußeren Erscheinungsbildes eine Abweichung der „weißen US-AmerikanerInnen“ darstellen.

Ebenso wurde ein Bezug zur Kultur sowie zu den Sprachkenntnissen vorgenommen. So gilt es im Zuge der Assimilation, sich an die jeweilige Gesellschaft anzupassen, um nicht als „fremd“ zu gelten. Wie bereits MARKOM und WEINHÄUPL (2007: 130) beschrieben haben, erfolgt die Bewertung „der Anderen“ aus einer europäischen Sichtweise, die als Maßstab gilt. Hierbei stellen die eigene Kultur sowie das äußere Erscheinungsbild, die allgemein anerkannten Regeln für das Zusammenleben in der Gesellschaft dar. „Kulturelle Fremde“ werden nach diesem europäischen wie auch amerikanischen Maßstab verglichen, bewertet und eingeordnet. Dieser Zusammenhang konnte ebenfalls

in den untersuchten Lehrwerken festgestellt werden, da eine europäische, amerikanische wie auch österreichische Sichtweise eingenommen wird, die als „Normalität“ gilt und an die sich alle „Anderen“ anpassen müssen.

### **8.6.3 Hypothese 3**

Die dritte Hypothese heißt: „Wenn bildliche Abbildungen von MigrantInnen in den ausgewählten Lehrwerken vorkommen werden, dann stellen sie MigrantInnen stereotyp dar, indem männliche Personen mit dunkler Hautfarbe oder Frauen mit Kopftüchern gezeigt werden.“

Diese Hypothese kann erneut nur teilweise bestätigt und belegt werden. Insgesamt konnten in den vier ausgewählten Schulbüchern 17 bildliche Abbildungen gezählt werden, wovon neun MigrantInnen stereotyp darstellen. Bilder, die im Zuge der Zuwanderung nach Europa abgedruckt werden, veranschaulichen vorwiegend männliche Personen mit dunkler Hautfarbe (siehe WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36, 3; WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 58; WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 157) sowie Frauen mit Kopftüchern (siehe WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 60; WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 160). In den Überschriften von jenen Abbildungen, die vorwiegend dunkelhäutige Personen zeigen, werden sie als „Flüchtlinge“, „Gastarbeiter“ oder „Asylsuchende“ beschrieben. Weitere Bilder zeigen Personen mit einem offensichtlichen Migrationshintergrund, die als Tellerwäscher oder im Supermarkt tätig sind.

Ebenso konnten bildliche Abbildungen analysiert werden, die eine heterogene und differenzierte Repräsentation von MigrantInnen veranschaulichen, diese findet man auf der Seite 61 im Lehrwerk „Durchblick 6“ sowie auf der Seite 35 im Schulbuch „Durchblick 8“ wieder. Die Abbildungen veranschaulichen unterschiedliche männliche als auch weibliche Erwachsene sowie Kinder mit unterschiedlichen Hautfarben und unterschiedlicher ethnischer Herkunft. (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 35; WOHLSCHLÄGL et al. 2020: 61)

### **8.6.4 Hypothese 4**

Die vierte Hypothese lautet: „Wenn Migration in den ausgewählten Schulbüchern thematisiert wird, dann wird sie als bedrohlich und gefährlich für die Gesellschaft beschrieben“.

Aussagen, welche die Migration als bedrohlich und gefährlich für die Gesellschaft beschreiben, konnten in den Schulbuchreihen „Durchblick 5, 6 und 7“ identifiziert werden. Somit findet eine Thematisierung auf globaler, europäischer sowie nationaler Ebene statt. Die Analyse hat ergeben, dass besonders jene MigrantInnen, die undokumentiert eingewandert sind, als gefährlich und bedrohlich in der Gesellschaft dargestellt werden. So wird auf der Seite 37 im Schulbuch „Durchblick 5“ die Gefahr vor dem Terrorismus angeführt (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 37). Ebenso wird diese Gefahr oftmals als Rechtfertigung, wie auch als Grund gesehen, warum Strategien notwendig sind, um einen Grenzübertritt von MigrantInnen zu verhindern. Die Maßnahmen beziehen sich sowohl auf militärische als auch politische Handlungsinstrumente, die eine gezielte Steuerung von Migrationsbewegungen bewirken sollen.

Weiters wird in der „Durchblickreihe 6“ die Angst der „einheimischen“ Bevölkerung vor fehlenden Arbeitsplätzen durch die „meist billigeren – ausländischen Arbeitskräften“ beschrieben (WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 59). Erneut werden in diesem Zusammenhang Maßnahmen seitens der jeweiligen Regierungen genannt, wie vorwiegend „qualifizierte“ MigrantInnen einen Arbeitsplatz erhalten sollten (vgl. ebd.). So wird in den ausgewählten Schulbüchern oftmals eine Angst vor MigrantInnen innerhalb der Gesellschaft vermittelt, die darin besteht, dass die zugewanderten Personen eine Schwächung bzw. Verschlechterung des Staates bewirken. So werden folgende Beispiele im Lehrbuch „Durchblick 6“ angeführt: die Belastung des Sozialstaates durch sozial schwache ArbeitsmigrantInnen sowie die Herausforderung für das Bildungssystem durch fehlende Sprachkenntnisse. Des Weiteren wird in den Schulbüchern die vorhandene Angst vor einer postulierten „kulturellen Überfremdung“ der „eigenen“ Kultur durch die MigrantInnen dargestellt. In diesem Zusammenhang wird oft der Verlust der „einheimischen“ Sprache durch die verstärkte Zuwanderung von MigrantInnen genannt.

### **8.6.5 Hypothese 5**

Die Hypothese sagt: „Wenn Migration als Wanderungsbewegungen beschrieben werden, dann werden dafür Metaphern wie „Migrationsströme, Fluchtwellen usw.“ verwendet“.

Die Analyse hat ergeben, dass im Zusammenhang mit der Migration die Ausdrücke „Migrationsströme“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36,) „Wanderungsströme“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36,) und „Einwanderungswelle“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 38; WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 58) verwendet werden. So werden Migrationswanderungen nach Europa

oder in die USA als „Ströme“ oder „Wellen“ sowie als „illegale Zuwanderung“ bezeichnet. Die Wanderungsbewegungen nach Europa sowie nach Amerika werden in den ausgewählten Schulbüchern oftmals negativ assoziiert oder als „Problem“ dargestellt, dies es zu lösen und verhindern gilt. Auf der Seite 60 im Lehrwerk „Durchblick 6“ wird die Verhinderung von weiteren Zuwanderungen von Flüchtlingen sowie die Verteilung von Flüchtlingen innerhalb der EU beschrieben, wobei jene Personen, die auf der Flucht sind, als homogene Gruppe dargestellt werden. Bereits das Buchkapitel „Wollen alle nach Europa?“ könnte suggeriert, dass alle Menschen, die migrieren, nur nach Europa wollen, um ein „besseres Leben“ zu erhalten. Hierbei wird der Aspekt vernachlässigt, dass es sich um individuelle Personen handelt und nicht um „Ströme von Menschenmassen“, die über dieselben Wünsche, Ziele und Träume verfügen.

Im Lehrwerk „Durchblick 8“ wird ein sehr konträres Bild zu den vorherigen Schulbuchreihen „Durchblick 5, 6 und 7“ vermittelt. Hierbei werden die Migrationswanderungen nicht als „Ströme“ oder „Wellen“ betrachtet, sondern als Auswanderungen gesehen, die auf individuellen Handlungsentscheidungen zurückzuführen sind.

#### **8.6.6 Hypothese 6**

Die sechste Hypothese lautet wie folgt: „Wenn Motive für Migrationsbewegungen nach Europa in den ausgewählten Schulbüchern beschrieben werden, dann werden Gründe, wie die Hoffnung auf ein „besseres Leben“, angeführt“.

Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse haben ergeben, dass in den Schulwerken „Durchblick 5, 6 und 8“ oftmals der Ausblick auf ein „besseres Leben“ als „Auslöser“ von individuellen Migrationsentscheidungen genannt wird, wodurch Personen vorwiegend aus „ärmeren“ in „reichere“ Regionen oder Länder migrieren, um in „eine bessere Welt“ zu gelangen und somit die „Hoffnung auf Wohlstand“ erhalten (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 37). In welchen Bereichen eine Verbesserung stattfinden soll, wird im Lehrwerk „Durchblick 8“ angesprochen. Hierbei wird die Verbesserung von Bildungschancen sowie das Einkommen genannt (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2020: 34). Ebenso wird im Zuge der Schilderung von individuellen Migrationserfahrungen von MigrantInnen, dass diese oftmals nach Europa oder in die USA auswandern, um mehr Geld zu verdienen, um ihre Familien im Heimatland zu unterstützen (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 39; WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 61).

Die Hoffnung auf bessere Lebenschancen sowie auf eine bessere Zukunft geht oftmals mit dem Risiko der Ungewissheit einher, die eventuelle „Opfer“ für die MigrantInnen birgt (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36). So konnte auf der Seite 37 im Lehrwerk „Durchblick 5“ folgende Aussage analysiert werden:

„Wer nichts mehr zu verlieren hat, wird jede Gelegenheit ergreifen und jedes Risiko eingehen, um ihre/seine Lage zu verbessern – das zeigen die vielen Toten, die alljährlich an den Küsten des Mittelmeerraumes an Land gespült werden“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 37).

Auf der Seite 34 im Schulbuch „Durchblick 8“ wird ebenfalls Bezug zu dem Risiko genommen und erwähnt, dass viele MigrantInnen eine Auswanderung „scheuen“, aufgrund der hohen Ungewissheit (WOHLSCHLÄGL et al. 2020: 34).

### **8.6.7 Hypothese 7**

Die nächste Hypothese heißt: „Wenn Migrationsbewegungen in Karten dargestellt werden, dann werden dafür klare Richtungspfeile versehen, die von armen zu reichen Ländern bzw. Regionen verlaufen“.

Anhand der Auswertung der Schulbuchanalyse kann diese Hypothese nur teilweise bestätigt werden. Die Repräsentation der Ergebnisse hat ergeben, dass Karten identifiziert werden konnten, die Migrationsbewegungen mit Hilfe eines Pfeiles von „ärmeren“ in Richtung „reichere“ Regionen veranschaulichen. Dazu zählen die Abbildungen M3 sowie M4 auf den Seiten 36 und 37 im Lehrwerk „Durchblick 5“. Die Differenzierung zwischen „armen“ und „reichen“ Regionen wird durch die Beschreibung „Entwicklungsländer“ und „Industrieländer“ vorgenommen. So werden Länder mit einer hohen Aufnahme von MigrantInnen grün eingezeichnet. Diese Länder, stellen vor allem Regionen oder Staaten dar, die sich in Europa, in den USA, Australien, Japan, Argentinien oder Südafrika befinden. Die wichtigsten Abwanderungsregionen werden orange eingezeichnet und beziehen sich auf Mexiko, Mittelamerika, Karibik, Peru, Nordafrika, Türkei, Zentralasien, Südostasien usw. (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36). In diesem Zusammenhang zeigt die graphische Darstellung ebenfalls, dass Wanderungsbewegungen auch innerhalb eines Landes stattfinden und sich vom ländlichen zum urbanen Raum erstrecken. Hierbei wird ebenfalls im „Durchblick 8“ Bezug dazu genommen und die Länder Burkina Faso oder Ghana angeführt (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2020: 34).



Anhand von kartographischen Darstellungen wird der Eindruck vermittelt, dass oftmals Personen aus Osteuropa oder Syrien und Afghanistan nach Europa sowie nach Österreich migrieren. Eine differenzierte Betrachtungsweise wird auf der Seite 158 im Schulbuch „Durchblick 7“ anhand der Statistik M7 vorgenommen. Die Grafik trägt den Titel „Zuzüge nach Österreich aus dem Ausland und Wegzüge in das Ausland 2017 nach der Staatsangehörigkeit der Zu- bzw. Abwanderer/innen“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 158). Die Grafik verdeutlicht, dass der größte Anteil an Zuzügen nicht jene Personen darstellen, die aus den Westbalkanstaaten, der Türkei, Syrien, Irak oder Afghanistan stammen, sondern aus Österreich, sonstige Staaten und den restlichen EU-Beitrittsstaaten ab 2004. Weiters wird im Lehrwerk „Durchblick 6, 7 und 8“ ein Verweis daraufhin vorgenommen, dass durch die Medien oftmals „Falschmeldungen“ und nur „ein Teil der Wahrheit“ berichtet werden (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 62; WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 160; WOHLSCHLÄGL et al. 2020: 34).

### **8.6.8 Hypothese 8**

Die Hypothese lautet: „Wenn die Migration in den ausgewählten Lehrwerken aus einem wirtschaftlichen Standpunkt thematisiert wird, dann wird die Migration in Einklang mit dem Nützlichkeitsdiskurs besprochen. MigrantInnen werden als notwendig und nützlich für die österreichische Gesellschaft erachtet, wenn sie SteuerzahlerInnen, billige Arbeitskräfte oder ErhalterInnen des Sozial-Pension-Systems sind“.

Die Ergebnisse der Schulbuchanalyse zeigen, dass Aussagen festgestellt werden konnten, welche die demographischen wie auch ökonomischen Vorteile von Immigration für die Gesellschaft thematisiert haben. Der demographische Nutzen der Zuwanderung für die Gesellschaft ergibt sich durch die Zunahme der Bevölkerungsdichte. So werden MigrantInnen dann als nützlich erachtet, wenn dadurch das „Schrumpfen der Bevölkerungszahl aufgehalten wird“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 58).

Ein verstärkter Bezug in den Lehrwerken „Durchblick 5, 6 und 7“ besteht in der Thematisierung des ökonomischen Nutzens von MigrantInnen für die Gesellschaft. In diesem Kontext sollen zugewanderte Arbeitskräfte vor allem zum Wirtschaftsaufschwung des jeweiligen Ziellandes beitragen, wie anhand der „Gastarbeiter“ oder „Fremdarbeiter“ beschrieben wird (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 58; WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 157). Ebenso wird auf der Seite 59 im Schulbuch „Durchblick 6“ die Öffnung der nationalen

Arbeitsmärkte für den europäischen Arbeitsmarkt thematisiert. Hierbei wird erwähnt, dass die Öffnung des Arbeitsmarktes in der EU vor allem vorteilhaft für hoch qualifizierte Arbeitskräfte oder SaisonarbeiterInnen sind. Somit finden sich auch in diesen Textpassagen ein Nützlichkeitsdiskurs dahingehend wieder, dass besonders jene Arbeitskräfte in der Gesellschaft hoch angesehen werden, die zur Verbesserung der „heimischen“ Wirtschaft sowie des Arbeitsmarktes beitragen (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 59).

## **8.7 Beantwortung der Forschungsfragen**

Im Anschluss an die Überprüfung der Hypothesen, gilt es genauer auf die Forschungsfragen einzugehen. Um eine Beantwortung dieser zu generieren, wurden die Ergebnisse der Schulbuchanalyse anhand der einzelnen Kategorien bereits im Kapitel 8.4 sowie 8.5 aufbereitet. Es erfolgt nun eine kurze Zusammenfassung der einzelnen Forschungsfragen.

Die erste Forschungsfrage hat sich mit der Fragestellung beschäftigt, wie MigrantInnen in den ausgewählten Schulbüchern dargestellt wurden und ob in den analysierten Schulbüchern stereotype Darstellungen von MigrantInnen reproduziert und verbreitet werden.

Im Rahmen der Analyse hat sich herausgestellt, dass die MigrantInnen eher selten zu Wort kommen, um von ihren persönlichen Lebenserfahrungen zu berichten. Vorwiegend erfolgt die Darstellung der Perspektive von MigrantInnen von anderen Interessengruppen, welche die Sprecherrolle einnehmen. Die MigrantInnen werden vorwiegend passiv dargestellt, was sich durch Formulierungen wie „etwas passiert“ oder „die angeworben werden“ widerspiegelt. Hierbei werden Begriffe wie MigrantInnen, Flüchtlinge oder Asylsuchende pauschalisiert verwendet, die oftmals als Synonyme füreinander fungieren. Die MigrantInnen werden als homogene Personengruppen beschrieben, die ihr Leben nicht selbst bestimmen sowie über keine individuellen Handlungsentscheidungen verfügen. Anhand der Homogenisierung und Vereinheitlichung der Personengruppe hat ebenso eine Abgrenzung zu der „einheimischen“ Gesellschaft stattgefunden, weshalb in zahlreichen Textpassagen die zugewanderten Personen als „Fremde“ beschrieben werden, die über eine „andere“ Kultur, Erscheinungsbild oder Sprachkenntnisse verfügen als die „einheimische“

Gesellschaft. Die Repräsentation der MigrantInnen als stereotyp hat sich besonders in den bildlichen Abbildungen wiedergefunden. So haben neun von 17 Bildern, zugewanderte Personen als homogene Gruppe aufgefasst. Hierbei wurde vorwiegend männliche, dunkelhäutige Personen oder Frauen mit Kopftüchern als MigrantInnen abgebildet. Somit kann gesagt werden, dass die extrahierten Seiten der untersuchten Schulbuchreihen „Durchblick 5 bis 8“ zur Reproduktion und Verbreitung von stereotypen Denk- und Handlungsmustern von MigrantInnen beitragen. Eine Hinterfragung der stereotypen Abbildungen konnte nicht überprüft werden.

Die zweite Forschungsfrage, welche es im Zuge der Schulbuchanalyse zu beantworten gilt, lautet: „Wie stellen die ausgewählten GW-Schulbücher Migration dar?“

Die inhaltliche Aufbereitung der Thematik kann in acht Teilbereiche untergliedert und zusammengefasst werden, welche auf globaler, europäischer und nationaler Ebene aufbereitet werden. So hat sich die Thematisierung der verschiedenen Migrationsmotive, wie beispielsweise die Flucht- und Arbeitsmigration, in allen vier Lehrwerken wiedergefunden. Ebenfalls ist anhand der Analyse ersichtlich geworden, dass der Diskurs des Fremden sowie der Nützlichkeitsdiskurs sehr dominant vertreten gewesen sind. Des Weiteren stellen die Steuerungen und das Management von Migration einen Diskurs dar, der an Bedeutung gewonnen hat, wie ebenfalls anhand der Analyse ersichtlich wurde, da er in allen vier Lehrwerken sehr intensiv behandelt worden ist. Weiters werden auf den extrahierten Buchseiten die Thematik „Migration“ auf gesellschaftlicher, wirtschaftlicher sowie historischer Ebene dargestellt. Die gesellschaftliche Darstellung bezieht sich auf Aussagen, die das öffentliche Leben sowie das private Leben von MigrantInnen thematisieren. Hierbei ist ersichtlich gewesen, dass ebenfalls die Rolle der Frau thematisiert wurde. So widmet sich das Kapitel „In einer globalisierten Welt wird die Migration weiblich“ im Lehrwerk „Durchblick 8“ explizit der Aufbereitung der Arbeitsmigration aus der Sichtweise von Frauen.

Der Aspekt der Bildung wird in den untersuchten Schulbüchern kaum bis gar nicht thematisiert und wird nur im Zuge der Integration angesprochen. Hierbei wird erwähnt, dass eine große Herausforderung im Bildungssystem darin bestehe, die unterschiedlichen Bildungsgrade der jeweiligen MigrantInnen zu vereinen (vgl. WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 159).

Die historische Darstellung nimmt Bezug auf die Migrationsgeschichte am Beispiel von europäischen Ländern, wie Österreich und von internationalen Ländern, wie der USA. In diesem Kontext werden die USA wie auch Europa als Zuwanderungs- oder Einwanderungsland beschrieben. Ebenso wird am Beispiel von Europa sowie Österreich die Rolle der „Gastarbeiter“ oder „Fremdarbeiter“ für die Gesellschaft thematisiert.

Die wirtschaftliche Darstellung nimmt einerseits Bezug auf die Arbeit und den Beruf von MigrantInnen, andererseits werden die Auswirkungen der Arbeitsmigration auf europäischer und nationaler Ebene behandelt.

## **9. Befragungen von SchülerInnen zum Thema „Migration“**

Im zweiten Teil der empirischen Untersuchung gilt es jene Fragebögen auszuwerten, mittels derer die Vorstellungen der SchülerInnen der zwölften Jahrgangsstufe über Migration erhoben haben. Im Zuge des Kapitels werden die Rahmenbedingungen sowie die methodische Vorgehensweise der kurzen wissenschaftlichen Untersuchung erläutert. Der Aufbau des Fragebogens gliedert sich in fünf Teile. Anschließend wird das Auswertungsverfahren dargelegt und die wesentlichsten Ergebnisse der einzelnen Fragen kurz zusammengefasst. Abschließend findet eine Beantwortung der beiden Forschungsfragen „Über welche Vorstellungen verfügen SchülerInnen zum Thema Migration in Österreich?“ und „Welche Vorstellungen werden mit dem Wort Migration assoziiert?“ statt.

### **9.1 Rahmenbedingungen**

Die durchgeführte Untersuchung wurde in vier Klassen (8A bis 8D) der zwölften Schulstufe im Bundesrealgymnasium im 14. Bezirk in Wien durchgeführt und soll die Vorstellungen der SchülerInnen zum Themenbereich „Migration“ erheben. Die Auswahl des Schulstandortes ist damit zu begründen, dass die Genehmigung zur Durchführung einer wissenschaftlichen Untersuchung aufgrund der Corona-Pandemie nur an einem Schulstandort bewilligt wurde. Es mir nicht möglich gewesen, bei allen Erhebungen persönlich vor Ort zu sein und den Fragebogen händisch auszuteilen. So wurden 30 Fragebögen mit mir durchgeführt. Für die restlichen 46 Bögen hat eine Einschulung des jeweiligen Lehrpersonals stattgefunden. Der Organisationsplan für die Durchführung der Erhebungen, den die Lehrenden von mir erhalten haben, kann aus dem Anhang entnommen werden. Des Weiteren konnten zahlreiche SchülerInnen krankheitsbedingt oder quarantänebedingt nicht am Präsenzunterricht teilnehmen. All jenen Lernenden wurde der Fragebogen online zugeschickt. Ebenfalls wurde eine kurze Erläuterung beigeendet, sodass die SchülerInnen informiert wurden, worum es sich bei der Erhebung handelt, welchen Zweck die Erhebung verfolgt und wie der Fragebogen auszufüllen ist. Es wurden alle durchgeführten Fragebögen in die Bewertung miteinbezogen, wobei nicht alle Teilbereiche (insgesamt fünf) von allen Befragten ausgefüllt wurden.

Weiters werden die SchülerInnen der einzelnen Klassen nicht von derselben Lehrperson im Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts betreut. So werden die vier befragten

Schulklassen von drei Lehrpersonen unterrichtet. Aus den persönlichen Gesprächen mit den einzelnen Lehrpersonen hat sich ergeben, dass die Themengebiete, welche in den Unterrichtseinheiten bearbeitet werden, nicht untereinander abgesprochen werden. Ebenso wird das Lehrbuch „Durchblick“ unterschiedlich stark in den Unterricht miteinbezogen. Als Folge davon, kann vermutet werden, dass der Einfluss des Schulbuches bei jenen Schulklassen, die weniger mit dem Lehrwerk gearbeitet haben, deutlich geringer ist, als bei jenen Klassen, die einen stärkeren Bezug im Unterrichtsgeschehen hergestellt haben.

## **9.2 Methodische Vorgehensweise**

Die Erhebung der Daten ist schriftlich mit Hilfe eines Fragebogens in Präsenz erfolgt, welcher sowohl offene als auch geschlossene Fragestellungen beinhaltet hat, die in maximal 20 Minuten von den befragten Schülerinnen zu beantworten gewesen sind. Die Gliederung des Fragebogens erfolgt in fünf Teilen. Der Musterfragebogen, welche in allen Schulklassen zum Einsatz gekommen ist, kann aus dem Anhang entnommen werden.

Am Beginn des Fragebogens ist eine kurze Einleitung für die SchülerInnen erfolgt, sodass ersichtlich wurde, zu welcher Thematik die Erhebung stattfindet bzw. welches Ziel die wissenschaftliche Erhebung verfolgt. Ebenso wurde explizit erläutert, dass die einzelnen Fragen sorgfältig und ehrlich beantwortet werden sollen, da es das Ziel ist die eigenen Vorstellungen der SchülerInnen zu erheben. Im Anschluss daran wurden demographischen Fragen zur Person gestellt.

Der erste Teil der Untersuchung soll die SchülerInnen mit dem Thema „Migration“ vertraut machen und sie in die Thematik einführen. Im Zuge von drei Aufgabenstellungen wurden bereits erste Vorstellungen und Gedankengänge zur Migration erhoben. Die bewusste Formulierung von offenen Antwortmöglichkeiten wurde deswegen gewählt, um die eigenen Vorstellungen der befragten SchülerInnen unmittelbar aufzuzeigen. Ebenso bezieht sich eine Fragestellung auf die Lebenswelt der jeweiligen SchülerInnen. Hierbei haben sie die Möglichkeit, ihre individuellen Erfahrungen und persönlichen Lebensgeschichten zum Thema „Migration“ zu äußern.

Im Zuge des zweiten Abschnittes wurde ein semantisches Differenzial zur Thematik „Migration“ mit vorgegeben Antwortmöglichkeiten angefertigt. Die SchülerInnen sollen jene Wörter auf einer fünfstufigen Skala ankreuzen, die ihren persönlichen Vorstellungen

zum Thema Migration entsprechen. Insgesamt wurden zehn verbale Gegensatzpaare zugeordnet.

Die Anfertigung eines semantischen Differenzials ist damit zu begründen, dass die Methode eine differenziertere und besser vergleichbare Ergebnissicherung als möglicherweise Ja-/Nein-Fragestellungen liefert. Ebenso gilt es in der anschließenden Auswertungsphase zu berücksichtigen, dass gleiche Antwortmöglichkeiten unterschiedlichen Einstellungen darlegen. Weiters bietet die Methode die Möglichkeit, die emotionale Ebene der SchülerInnen zu einem Themenbereich/ Begriff zu erfassen. Anhand der Zuordnung der Gegensatzpaare kann veranschaulicht werden, welche Einstellungen und Wahrnehmungen die einzelnen SchülerInnen zu Migration haben und wie sie dem Thema gegenüberstehen.

Im Zuge des dritten Teils wurden vier Fragen zur Zuwanderung nach Österreich gestellt, wobei bei drei Fragestellungen vorgefertigte Antwortmöglichkeiten vorgegeben wurden. So sollen die Befragten jene Antwort/en auswählen, welche ihrer Meinung nach, richtig ist/sind, wobei alle Antworten als richtig gewertet werden können. Hierbei soll überprüft werden, ob gewisse Übereinstimmungen zwischen den Lerninhalten im Schulbuch und den Vortellungen der SchülerInnen besteht. Es wurde daher neben den Migrationsmotiven ebenfalls danach gefragt, wie individuelle Migrationsentscheidungen beeinflusst werden können oder welche Auswirkungen sich durch die Zuwanderung nach Österreich ergeben. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, sollen einerseits als Hilfestellung dienen, andererseits wurden jene Antworten gewählt, die ebenfalls in den verwendeten GW-Lehrbuch genannt wurden.

Der vierte Part der Erhebung bezieht sich auf die Mediennutzung der befragten SchülerInnen. Im Zuge von drei Aufgabenstellungen soll überprüft werden, ob sich die Lernenden zu gesellschaftlichen und politischen Themen informieren und wenn ja, über welche Medienkanäle dies stattfindet. Als Nächstes gilt es zu untersuchen, wie die befragten SchülerInnen Migration in den Medien wahrnehmen. Als Antwortalternativen sind verschiedene Beschreibungen bereits vorgegeben gewesen, sodass die Befragten jene Antwortmöglichkeiten ankreuzen sollen, die für sie zutreffend sind. Weiters gilt es herauszufinden, ob sich die SchülerInnen gezielt mit Migrationsthemen beschäftigen. Die gewonnen Ergebnisse sollen Aufschluss darüber geben, wie groß das Interesse zu gesellschaftlichen Themenbereichen bzw. Migration ist. Ebenso soll untersucht werden,

ob sich SchülerInnen bewusst und gezielt zu Migrationsthemen informieren und wenn ja, über welche Medienkanäle dies stattfindet.

Der fünfte Abschnitt versuchte unter anderem zu erheben, welche Themeninhalte zur Thematik „Migration“ im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht behandelt wurde. Hierbei gilt es zu ermitteln, ob eine Übereinstimmung mit jenen Themenbereichen stattfindet, die im Zuge der Schulbuchanalyse genannt wurden. Ebenso kann die zweite Frage „Welche Lerninhalte zu ‚Migration‘ wurden nicht im Unterricht behandelt und würden dich noch interessieren?“ zur Verbesserung des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts beitragen, indem vermehrt jene Themengebiete im Unterrichtsgeschehen bearbeitet werden, die das Interesse der SchülerInnen wecken.

### **9.3 Auswertung der SchülerInnenbefragungen**

Die Erhebungen erfolgten zeitnahe und wurden innerhalb von zwei Wochen in allen befragten Schulklassen durchgeführt. Die zwei Wochen sind darauf zurückzuführen, dass sich die einzelnen Klassen im Schichtbetrieb befunden haben, sodass diese sich wöchentlich abgewechselt haben. Es wurden alle 76 ausgefüllte Fragebögen für die Erhebung ausgewertet. Die Auswertung des Fragebogens erfolgte mit Hilfe des Microsoft-Programms „Excel“ sowie eines Kodierleitfadens, welcher aus dem Anhang entnommen werden kann. Die Aussagen der befragten SchülerInnen wurden wortwörtlich übernommen, um den Aussagegehalt nicht zu verändern.

An der wissenschaftlichen Untersuchung haben 44 Mädchen (58 Prozent), 31 Burschen (41 Prozent) sowie eine/ein SchülerIn, die/der „divers“ angekreuzt hat (1 Prozent), im Alter von 17 bis 19 Jahren teilgenommen. Die absolute wie auch prozentuelle Häufigkeit des Geschlechts sowie des Alters kann anhand der Tabellen 1 und 2 entnommen werden.



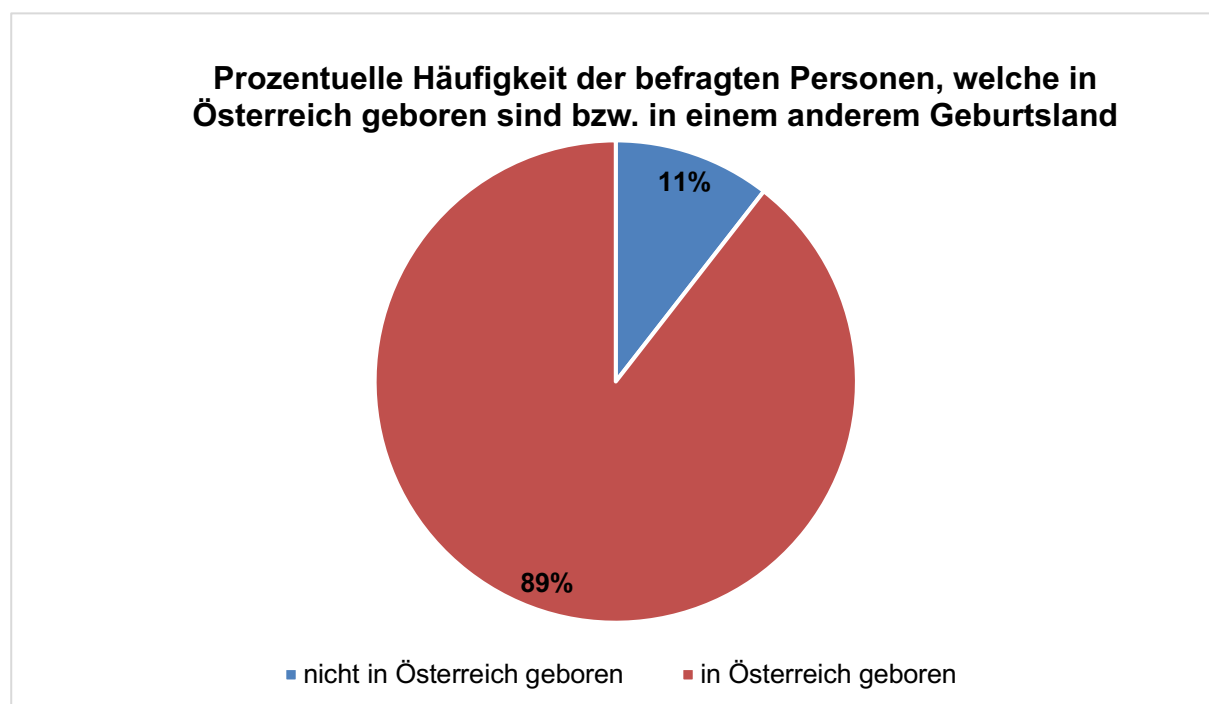
**Tabelle 1:** Absolute und prozentuelle Häufigkeit des Alters der befragten SchülerInnen im BRG14

Alter	relative Häufigkeit in %	absolute Häufigkeit
17 Jahre	47%	36
18 Jahre	43%	33
19 Jahre	8%	6
<b>Gesamt</b>		<b>76</b>

**Tabelle 2:** Absolute und prozentuelle Häufigkeit des Geschlechts der befragten SchülerInnen im BRG14

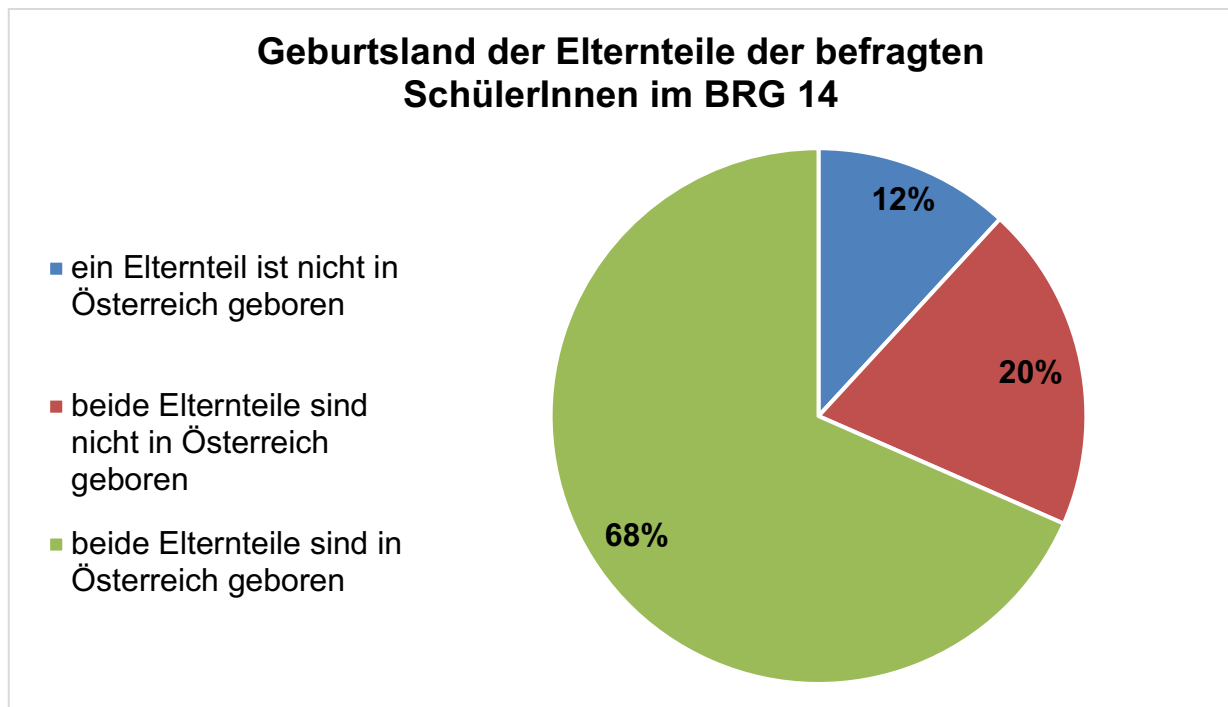
Geschlecht	relative Häufigkeit in %	absolute Häufigkeit
weiblich	58%	44
männlich	41%	31
divers	1%	1
<b>Gesamt</b>		<b>76</b>

11 Prozent der befragten SchülerInnen, sprich acht von 76 Personen haben angekreuzt, dass sie nicht in Österreich geboren sind. Wodurch 89 Prozent der teilgenommenen Lernenden in Österreich geboren sind und 11 Prozent ein anderes Geburtsland als Österreich vorweisen. (siehe Abb. 5).



**Abbildung 4:** Prozentuelle Häufigkeit der befragten Personen mit Österreich als Geburtsland bzw. mit Geburtsort in einem anderen Land

Weiters haben neun Personen (12%) der Befragten, angegeben, dass das Geburtsland eines Elternteils nicht Österreich ist, 15 weitere SchülerInnen haben vermerkt, dass sowohl der Vater als auch die Mutter nicht gebürtige ÖsterreicherInnen sind. Somit liegt die relative Häufigkeit hierbei bei 20 Prozent (siehe Abb. 5). Folgende Geburtsländer wurden unter anderem angeführt: „Serbien“, „Bosnien“, „Deutschland“, „Marokko“, „Moldawien“, „Türkei“, „China“, „Kroatien“, „Polen“, „Philippinen“, „Ägypten“, „Syrien“ und „Iran“. Somit verfügen 21 von 76 Befragten also 32 Prozent, über einen Migrationshintergrund.



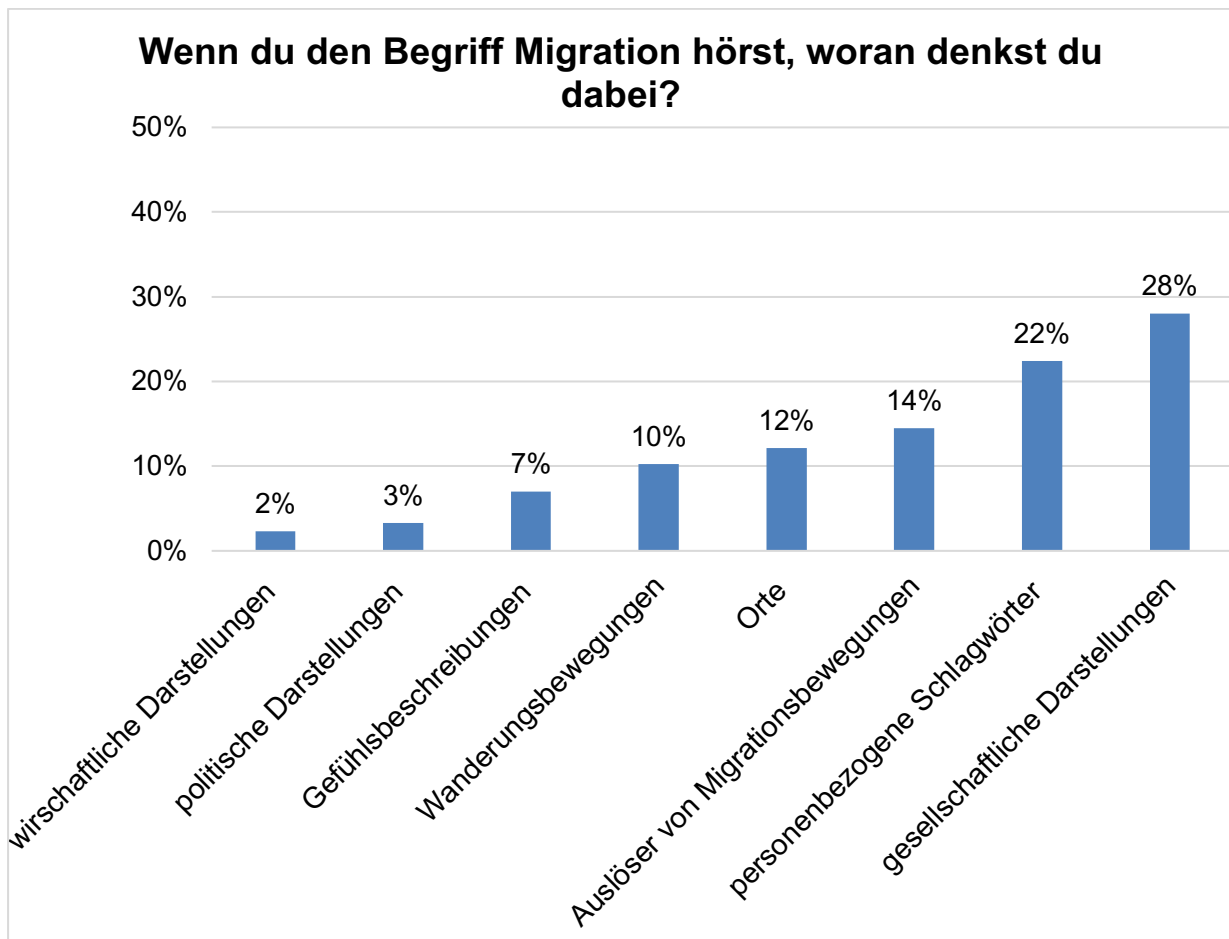
**Abbildung 5:** Prozentuelle Häufigkeit der Geburtsländer der Elternteile der befragten SchülerInnen im BRG14

### 9.3.1 Erster Teil der Befragung

Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte dahingehend, dass versucht wurde die genannten Antwortmöglichkeiten in bestimmte Kategorien zusammenzufassen, sodass nach einer induktive Kategoriendefinition vorgegangen wurde. Hierbei wurden die Kategorien direkt aus dem untersuchten Material gebildet und formuliert. Es hat keine Ableitung zu vorab durchgeführten und bekannten Theorienkonzepten stattgefunden. (vgl. MAYRING 2010: 85)

### 9.3.1.1 Auswertung Teil 1 – erste Wahrnehmungen zum Thema „Migration“

Im Zuge der ersten Aufgabe sollen drei Schlagworte genannt werden, die einem spontan zum Begriff „Migration“ einfallen. Die relative Häufigkeit der 214 genannten Begrifflichkeiten, welche in acht Kategorien zusammengefasst wurden, wird in der Abbildung 7 dargestellt. Es gilt hierbei zu erwähnen, dass nicht alle befragten SchülerInnen mindestens drei Schlagwörter genannt haben.



**Abbildung 6:** Prozentuelle Häufigkeit der genannten Schlagwörter zum Begriff "Migration", eingeteilt in acht Kategorien

Am öftesten haben die befragten SchülerInnen Schlagworte genannt, die einen Bezug zum Leben in der Gesellschaft darstellen. Insgesamt konnten 60 Begrifflichkeiten gezählt werden, die sich auf den kulturellen Aspekt, den Integrationsprozess aber auch auf Auswirkungen innerhalb der Gesellschaft beziehen, welche unter dem Begriff „gesellschaftliche Darstellungen“ zusammengefasst wurden. Die Zusammenfassung der einzelnen Begrifflichkeiten unter der Kategorie „gesellschaftliche Darstellung“ ist damit zu begründen, dass alle Begriffe einen direkten Bezug zu der Gesellschaft einer Bevölkerung herstellen. Die Wörter „Asyl“ (10x), „Integration“ (17x) sowie „Kultur“ (8x) sind mehrfach genannt worden. Mit dem Kulturbegriff gehen folgende Wörter einher:

„kulturelle Vermischung“, „Fremdsprache“, „neue Sprache“ oder „Deutsch“. Die Schlagworte: „einleben“, „Anpassung“, „Eingliederung“, „Zugehörigkeit“ oder „miteinbinden“ stellen einen Bezug zum Integrationsprozess innerhalb der Gesellschaft dar. Assoziationen, die sich mit dem Umgang von MigrantInnen in der Gesellschaft beschäftigen wurden durch folgende Begrifflichkeiten verdeutlicht: „Ungerechtigkeit“, „Abschiebung“, „Vorurteile“, „Rassismus“, „Armut“, „Diskriminierung“ und „Ausgrenzung“.

48mal sind Worte genannt worden, die sich auf Personen bzw. Personengruppen mit Migrationshintergrund beziehen. So sind 21mal das Wort „Flüchtlinge“ sowie 12mal das Wort „Ausländer“ vorgekommen, diese beiden Begrifflichkeiten stellen die am häufigsten verwendeten Schlagworte dar. Weitere Begriffe waren: „Fremde“, „EinwanderInnen“, „Migranten“, „Gastarbeiter“, „Bevölkerung“ und „Familie“.

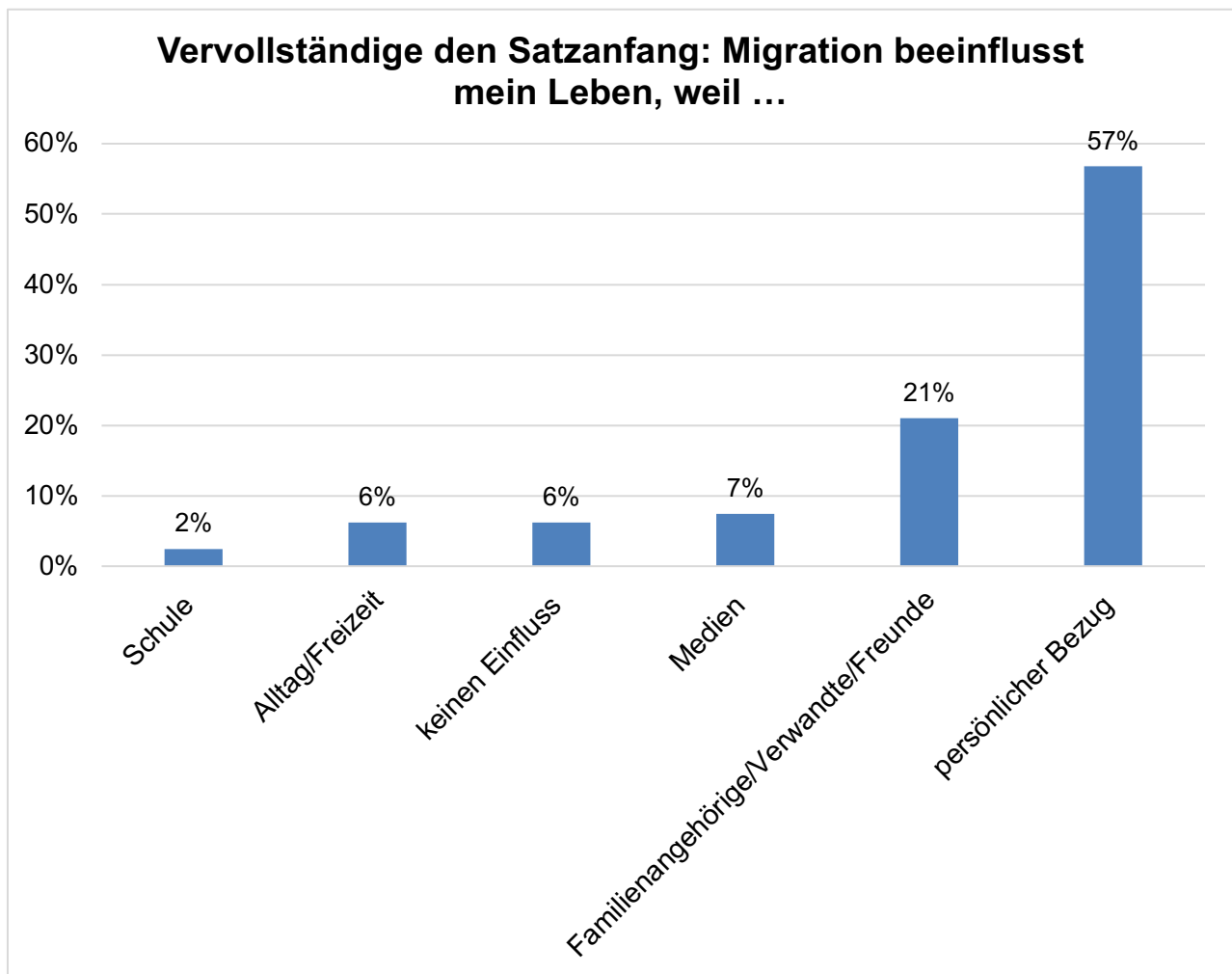
Die Kategorie „Wanderungsbewegungen“ beschäftigt sich mit den unterschiedlichen Formen von Wanderungen so wurde 22mal Schlagworte beschrieben, die sich auf den Prozess von Wanderungsbewegungen von Personen beziehen. Dazu zählen folgende Beispiele: „Völkerwanderungen“ (3x), „Einwanderung“ (4x), „Wanderung“ (2x), „umziehen“ (2x).

Im Zuge der Aufgabenstellungen wurden ebenfalls Schlagworte genannt, die Auslöser für Wanderungsbewegungen darstellen, wobei der Begriff „Krieg“ mit 15mal am öftesten genannt wurde. Als weitere Ursachen von Migrationsentscheidungen wurden folgende Beispiele angeführt: „Möglichkeiten“ (2x), „Schutz“, „Flucht vor Gewalt“, „Zukunft“ und „Flucht“ (5x). Ebenso wurden wirtschaftliche Gründe als Motive angeführt, wie „schlechte Wirtschaft“ oder „wirtschaftliche Notwendigkeit“.

Weitere Assoziationen, die sich auf die politische Ebene beziehen sind folgende: „Politik“ (6x), „FPÖ“, oder wirtschaftliche Darstellungen, wie „Arbeit“ (3x). Ebenso wurde mit dem Begriff „Migration“ bestimmte Orte verknüpft, so wurden folgende Länder genannt: „China“, „Osteuropa“, „Syrien“, „Entwicklungsländer“, „Deutschland“, „Griechenland“ und „Mittelmeer“.

Ebenso wurden Begrifflichkeiten genannt, die Gefühle zum Ausdruck gebracht haben, so wurde im Zuge der Aufgabe folgende Emotionen beschrieben: „Angst“, „Nächstenliebe“, „Schmerz“, „Fremdenhass“ und „Unsicherheit“.

Bei der zweiten Aufgabenstellung sollten die Befragten folgenden Satzanfang beenden: „Migration beeinflusst mein Leben, weil ...“. Die befragten Lernenden haben unterschiedliche Gründe angeführt, inwiefern ihr Leben durch Migration beeinflusst wird. Die genannten Begriffe wurden in sieben Kategorien unterteilt. Die prozentuelle Häufigkeit der 81 getätigte Aussagen wird in der Abbildung 8 dargestellt.



**Abbildung 7:** Prozentuelle Häufigkeit jener genannten Bereiche, welche durch die Migration beeinflusst werden

So konnten 46 Aussagen gezählt werden, die einen persönlichen Bezug zur eigenen Person hergestellt haben, indem sie selbst einmal auswandern möchten, selber über einen Migrationshintergrund verfügen oder sich politisch engagieren, wie folgende Beispiele verdeutlichen:

„Ich selber ein Migrationshintergrund habe (18J., m)“,

„Ich in einem Land lebe, in welches Menschen einwandern (17J., w)“,

„[...] und ich somit serbisch(sprachig) aufgewachsen bin. Zwar bin ich in Österreich geboren, jedoch fällt es mir schwer mich mit diesem Land zu identifizieren (18J., w)“, „Ich mich unter anderem für Migration politisch engagiere (17J., w)“.

Insgesamt konnten neun positive Konnotationen und eine negative im Zusammenhang mit der Migration festgestellt werden. Zu den positiven Ereignissen wurde oftmals die Erweiterung der persönlichen Sichtweisen sowie der „einheimischen“ Kulturen und Traditionen genannt.

„Unsere Traditionen und Sichtweisen erweitert werden (17J., w)“,

„Ich dadurch viele neue Kulturen kennenlerne (17J., w)“.

Als Gegenteil dazu tätigte ein Schüler folgende Aussage. Hierbei wird Migration als ein Prozess beschrieben, der allgegenwärtig ist und daher von dem Schüler akzeptiert werden muss. Unabhängig davon, ob der Lernende dies möchte oder nicht. Er muss sich daher unweigerlich mit dem Begriff Migration in seiner Freizeit wie auch in der Schule auseinandersetzen.

„Ich im Alltag, sowohl im schulischen als auch in der Freizeit jeden Tag damit konfrontiert werde und mich deswegen auch anpassen muss (18J., m) [sic!]“.

Weiters haben 17mal, die Befragten angegeben, dass Familienmitglieder, Freunde oder Verwandte aus einem anderen Land nach Österreich gezogen sind, wodurch ihr Leben dadurch beeinflusst wurde. Aussagen wurden zu jener Kategorie gezählt, wenn eindeutig ersichtlich ist, dass ihr Leben, durch die Migrationserfahrungen von Freunden/Familienmitgliedern/Verwandten beeinflusst wird.

„Viele Menschen aus meinem Umfeld einen Migrationshintergrund haben“ (19J., w),

„meine Eltern aus Jugoslawien kommen (19J., m)“.

Als weitere Einflussgröße wurden die Schule, der Alltag sowie der mediale Einfluss genannt.

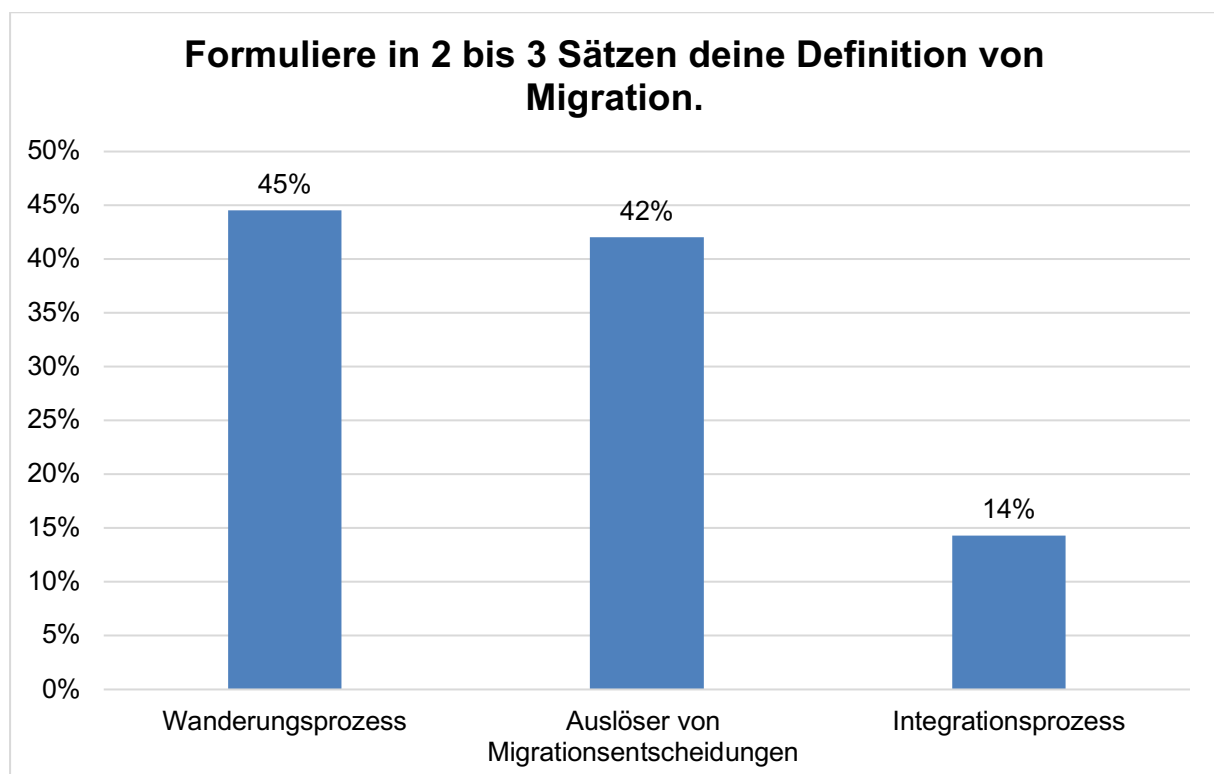
„Ich im Alltag, sowohl im schulischen als auch in der Freizeit jeden Tag damit konfrontiert werde (18J., m) [sic!]“.

„Es ist ein viel erwähntes Thema in den Medien (17J., w)“.

Ebenso haben fünf Befragten angegeben, dass sie keinen direkten Zusammenhang zwischen der eigenen Lebenswelt und des Themas „Migration“ sehen, sodass ihr Leben durch die Migration nicht beeinflusst wird.

„Tut es nicht, wenigstens so, dass ich es nicht mitbekomme (18J. m)“,  
„zurzeit nicht so sehr, ... (18J., m)“.

Die dritte Aufgabe beschäftigt sich mit der Erhebung von eigenen Erklärungsansätzen des Begriffs „Migration“. Die Aufgabenstellung lautet wie folgt: „Formuliere in 2 bis 3 Sätzen deine Definition von Migration“. Die 119 getätigten Definitionen und Aussagen wurden in drei Kategorien zusammengefasst: „Wanderungsprozess“, „Auslöser von Migrationsentscheidungen“ und „Integrationsprozess“. Die einzelnen Kategorien gilt es unabhängig zu betrachten. Somit bestehen keine Bezüge zwischen den einzelnen Rubriken. Die prozentuelle Häufigkeit kann aus der Abbildung 9 entnommen werden.



**Abbildung 8:** Prozentuelle Häufigkeit der genannten Kategorien zur Definition von Migration

In der gesamten Erhebung wurden 53mal Aussagen getätigt, die einen Ortswechsel innerhalb eines bestimmten Bereiches, wie beispielsweise eines Landes, beschrieben haben. Die Wanderungsbewegungen können sich dabei über mehrere Länder oder innerhalb eines Landes erstrecken.

„Mensch geht von A zu B. Mensch bleibt bei B (18J., m)“,

„Wenn man seine Residenz von A nach B ändert, aus welchem Grund auch immer, wird dies als Migration gezählt. Selbst wenn man in seinem eigenen Land den Hauptwohnsitz ändert, kann man als Migrant (Binnenmigrant) bezeichnet werden (19J., m)“,

„Als Migration bezeichnet man eine Dauer, in welcher eine bzw. mehrere Personen ihre räumlichen Lebensumstände verlassen und in ein anderes Land auswandern (18J. w)“,

„Aus- und Einwanderung von Menschen innerhalb eines Landes oder international (17J., w)“.

Vielfach getätigte Beschreibungen (50x) haben sich bei der Definition von Migration auf Auswanderungsgründe von Personengruppen oder einzelnen Menschen gestützt. So wurden als Ursache von Migrationsbewegungen neben der Aussicht auf bessere Lebenschancen (14x), oftmals die Flucht oder Verfolgung von Kriegshandlungen, Religion, Kultur oder Naturkatastrophen (17x) genannt.

„[...] um ihr Leben dort besser verwirklichen zu können (18J., m)“, „Gründe dafür sind: Krieg, politische Probleme, ect. (18J., m)“.

Zahlreiche Definitionen haben sich auf den Integrationsprozess innerhalb der Gesellschaft bezogen (10x). Ebenso wurde die Akzeptanz der „einheimischen“ Bevölkerung sowie die Aufnahme im „neuen Land“ (6x) thematisiert.

„In dem neuen Land versuchen sich die Menschen anzupassen und sich zu integrieren (18J., w)“,

„Migration ist die Einbindung und Aufnahme von Ausländern in ein anderes Land, ohne, dass sie ihre eigene Kultur aufgeben (18 J., m)“,

„[...] um sich im ‚neuen Land‘ wohlfühlen und auch, wenn möglich, akzeptiert und aufgenommen zu werden (17J., w)“,

[...] Es geht um eine Eingliederung in die Gesellschaft, wobei es darum geht, dass alle Beteiligten gut miteinander leben können, es sollte auch um Chancengleichheit gehen (17J., w)“,

„Migranten müssen sich integrieren, um in der Gesellschaft aufgenommen zu werden (19J., m)“



### 9.3.1.2 Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse des ersten Teils verdeutlichen die feste Verankerung von Migration in der Lebenswelt der befragten SchülerInnen. Lediglich fünf von 76 Personen haben angegeben, dass ihr Leben nicht direkt von Migration beeinflusst wird. Wodurch verdeutlicht wird, dass Migration in den Lebenswelten der einzelnen SchülerInnen fest verankert ist. So wird in allen Aufgaben die Relevanz der gesellschaftlichen Darstellung behandelt. Die meistgenannten Schlagworte beziehen sich auf die Auswirkungen innerhalb der Gesellschaft, welche sowohl positive als auch negative Folgewirkungen für das eigene Privatleben oder das Leben der MigrantInnen beschreiben. So stellen die beiden Bereiche „kultureller Aspekt“ und „Integrationsprozess“ ein sehr dominantes Thema in den Erhebungen dar, da die Wörter „Asyl“, „Integration“ und „Kultur“ am häufigsten genannt wurden. Ebenso wird in der Erhebung mehrmals der Anpassungsprozess der MigrantInnen thematisiert. So wurde mehrfach die Begrifflichkeiten „Eingliederung“, „Anpassung“ oder „Zugehörigkeit“ genannt. Ebenso wurde das Wort „Migration“ mit den Begrifflichkeiten „Rassismus“, „Diskriminierung“, „Ausgrenzung“ oder „Ungerechtigkeit“ in Verbindung gebracht.

Weiters konnte anhand der häufig genannten Begriffe, wie „Flüchtling“ (21x) oder „Ausländer“ (12x) verdeutlicht werden, dass Flucht aktuell und offensichtlich viel stärker als Migrationsform erlebt wird als Arbeitsmigration.

Eine große Einflussgröße stellt das nähere Umfeld der befragten SchülerInnen dar, dazu zählen die Familienangehörigen, die Verwandten wie auch der Freundeskreis. So wurde oftmals von den befragten Lernenden angeführt: dass die Migration das eigene Leben beeinflusst, aufgrund der Tatsache, dass ein Elternteil oder ein/e FreundIn über einen Migrationshintergrund verfügt. Der schulische Einfluss bildet hierbei nur eine untergeordnete Rolle, da lediglich zwei Personen angegeben haben, dass Migration ihr Leben aufgrund der Schule beeinflusst.

Ausgehend von der Definition von Migration nach MECHERIL et al., welche im Kapitel 2 vorangestellt wurde, kann gesagt werden, dass der Migrationsbegriff nicht nur den Prozess von Wanderungsbewegungen beschreibt (vgl. MECHERIL et al. 2010: 35). In der durchgeführten Erhebung wurde unter der Begrifflichkeit „Migration“ vorrangig der Ortswechsel innerhalb eines bestimmten Bereiches, wie beispielsweise eines Landes verstanden. 53 Befragten haben Definitionen formuliert, die auf diese Kategorie zutrifft,

wobei besonders jene Länder oder Örtlichkeiten in der Ursuchung angeführt wurden, die über eine starke mediale Präsenz verfügen, wie die angeführten Beispiel verdeutlichen: „Mittelmeer“, „Syrien“, „Balkanroute“ oder „Griechenland“.

Im Zuge des Auswertungsverfahrens konnte festgestellt werden, dass bei einigen SchülerInnen ein unklares Begriffsverständnis zwischen den beiden Wörtern „Flüchtling“ und „MigrantIn“ besteht. So haben nur drei Befragte eine Differenzierung der Begriffe dahingehend vorgenommen, dass MigrantInnen keine Flüchtlinge darstellen, da diese freiwillig migrieren und Flüchtlinge unfreiwillig in ein anderes Land oder eine andere Region auswandern.

„Wenn jemand aus einem Land in ein anderes auswandert, ist sie [oder er] im neuen Land ein Migrant/eine Migrantin. Anders als ein Flüchtling war der Grund für die Auswanderung nicht Krieg, Hungernot, ect., sondern ein Migrant wandert meines Wissen nach freiwillig aus (17J. w) [sic!]“.

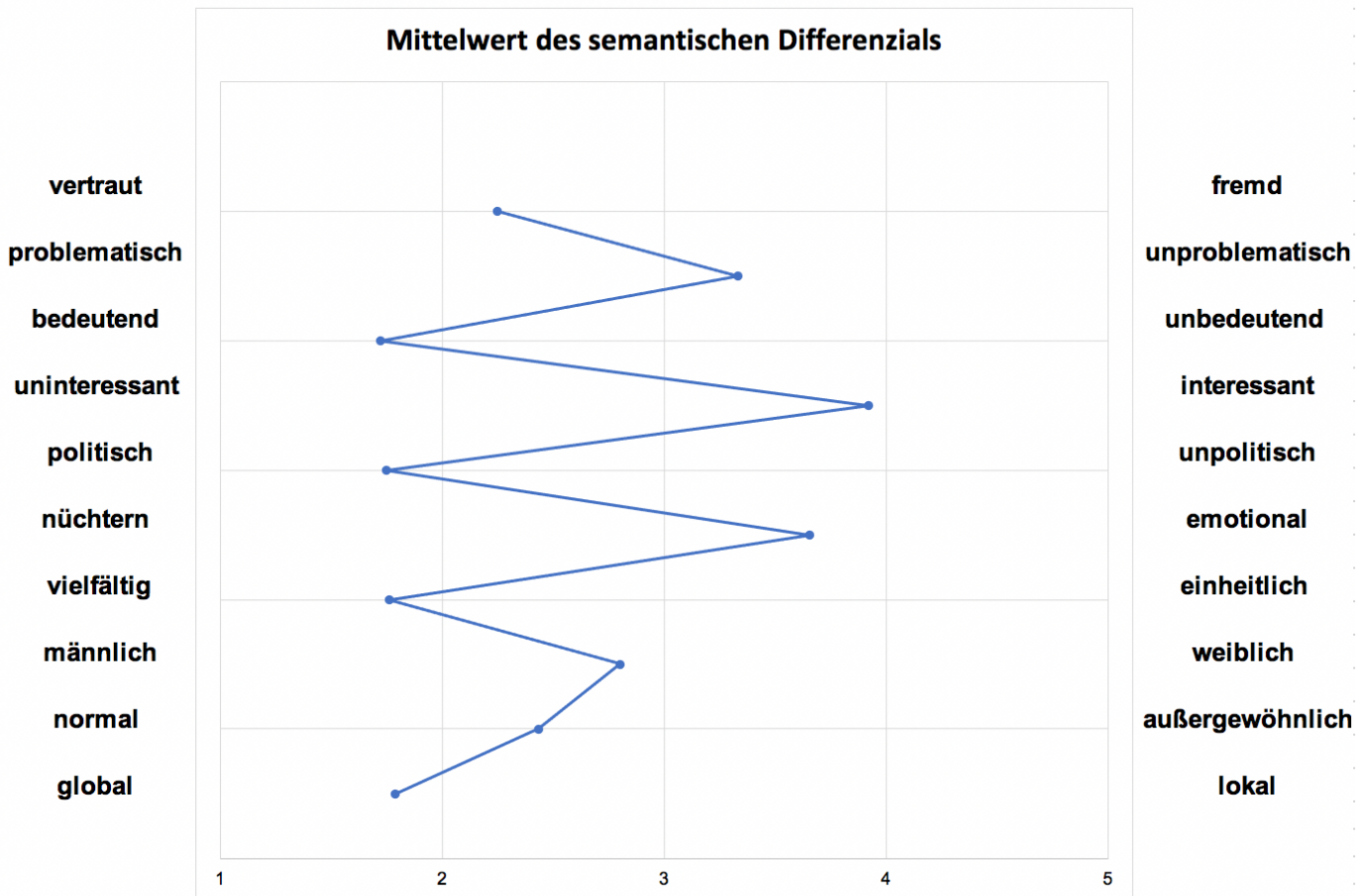
Hierbei bedarf es einer genaueren Erläuterung der beiden Begrifflichkeiten, um einem möglichen Fehlverständnis entgegenzuwirken.

### **9.3.2 Zweiter Teil der Befragung**

Im Zuge des zweiten Teils der Befragung wurde, wie bereits erwähnt, die gefühlsmäßige Beurteilung von Migration mit Hilfe von Gegensatzpaaren ermittelt. Das semantische Differenzial setzt sich aus zehn Eigenschaftspaaren zusammen, deren Bewertung anhand einer fünfstufigen Skala erfolgt ist.

#### **9.3.2.1 Auswertung Teil 2 – semantisches Differenzial**

Die Auswertung findet anhand der beschriebenen Begrifflichkeiten statt, indem für jedes Gegensatzpaar der arithmetische Mittelwert berechnet wurde. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt graphisch (siehe Abb. 9) sowie tabellarisch (siehe Tabelle 3). Anschließend findet eine Interpretation der Ergebnisse statt.



**Abbildung 9:** Arithmetische Mittelwert des semantischen Differenzials

**Tabelle 3:** Mittelwert des semantischen Differenzials

<b>Gegensatzpaare</b>	<b>Mittelwert</b>
vertraut – fremd	2,25
problematisch – unproblematisch	3,38
bedeutend – unbedeutend	1,72
uninteressant – interessant	3,92
politisch – unpolitisch	1,75
nüchtern – emotional	3,66
vielfältig – einheitlich	1,73
männlich – weiblich	2,80
normal – außergewöhnlich	2,43
global – lokal	1,79

### 9.3.2.2. Interpretation der Ergebnisse

Die gefühlsmäßige Beurteilung der Eigenschaftspaare hat bis auf zwei Begrifflichkeiten eine eindeutige Tendenz ergeben, lediglich bei „problematisch – unproblematisch“ sowie bei „männlich – weiblich“ wurde der Mittelpunkt am häufigsten angekreuzt. Somit kann gesagt werden, dass die Befragten, keine eindeutige Zuordnung dahingehend vornehmen, dass Migrationsprozesse vorwiegend von einem Geschlecht vorgenommen werden. Weiters wird die Migration sowohl als problematisch als auch als unproblematisch für die MigrantInnen sowie für die Gesellschaft im Allgemeinen gesehen. Eine eindeutigere Zuordnung konnte bei den anderen Gegensatzpaaren vorgenommen werden. So wird Migration durchschnittlich als „vertraut“ sowie als „bedeutend“ und „vielfältig“ angesehen. Hierbei wurden die beiden Kästchen „trifft sehr zu“ und „trifft eher zu“ angekreuzt. Des Weiteren besitzen die Befragten eine empathische Haltung gegenüber MigrantInnen, da Migration „eher“ emotional als nüchtern betrachtet wird. Eine weitere mögliche Hypothese wäre, dass das Wort „emotional“ bedeutet, dass das Thema mit sehr starken Emotionen und Gefühle verknüpft ist. Somit könnte Migration ein Thema darstellen, über die die befragten SchülerInnen sehr aufgebracht reagieren. Ebenso empfinden die befragten Lernenden Migration „eher“ als interessant.

Die befragten SchülerInnen sehen Migration als einen globalen Prozess an. Diese Sichtweise geht mit jenen Schlagworten einher, welche im ersten Teil der Erhebung beschrieben wurden. Da oftmals Orte wie „Mittelmeer“, „Balkanroute“, aber auch Personengruppen, wie „Flüchtlingswelle“, „Flüchtlingsboote“ genannt wurden, die sich auf eine globale Betrachtungsweise stützen. Migrationsprozesse, die innerhalb eines Landes stattfinden, werden kaum mit dem Begriff „Migration“ verknüpft. So haben fünf Personen Migration „eher“ lokal als global wahrgenommen. Ebenso wird Migration als „eher“ normal gesehen. Diese Vorstellung ist bereits im ersten Teil der Erhebung ersichtlich gewesen, da eine feste Verankerung mit der Lebenswelt der SchülerInnen erkennbar gewesen ist, wodurch der Migrationsprozess als omnipräsentes Thema wahrgenommen wird.

Als weiterer Punkt kann erwähnt werden, dass die befragten Lernenden Migration als „sehr“ politisch ansehen, da das Kästchen 41mal angekreuzt wurde. Die politische Betrachtungsweise der Thematik lässt sich eventuell auf die gesellschaftliche sowie mediale Präsenz der Thematik „Migration“ zurückführen. So wird in Medienberichten oftmals Migration im Kontext von politischen Parteien erwähnt.

### **9.3.3 Dritter Teil der Befragung**

Der dritte Teil der Untersuchung stützt sich auf drei Aufgabenbereiche. Im Zuge des ersten Bereichs gilt es, zu zwei vorgegebenen Fragestellungen jene Antwortmöglichkeiten anzukreuzen, die für die befragten Lernenden passend sind. Die Aufgabe ist wie eine Multiple-Choice Frage aufgebaut. So sind bereits vorgegebene Antwortmöglichkeiten zu jeder Frage vorhanden. Die Befragten kreuzen nun jene Antwort an, die für sie passend sind. Mehrfachnennungen sind möglich. Die Auswertungsphase erfolgt dahingehend, dass die prozentuelle Häufigkeit der angekreuzten Antworten angegeben wird.

Bei der zweiten Aufgabenstellung sollen die befragten SchülerInnen Länder aus einer vorgegebenen Liste von 1 bis 7 zu folgender Fragestellung: „Aus welchem Staat bzw. welchen Staaten kommen deiner Meinung nach die meisten zugewanderten Menschen, die in Österreich leben?“ reihen. Wobei die Zahl 1 jenen Staat darstellt, aus denen die meisten zugewanderten Menschen, die in Österreich leben, kommen und die Zahl 7 jenen Staat darstellt, aus denen die wenigsten zugewanderten Menschen, die in Österreich leben, stammen. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt dahingehend, dass die durchschnittliche Reihung (Mittelwert) pro Land angegeben wird. Diese wird anschließend mit einer aktuellen Statistik verglichen und gegenübergestellt.

Bei der letzten Aufgabenstellung sollen drei Auswirkungen genannt werden, die sich durch die Zuwanderung nach Österreich ergeben. Die Frage wurde als offenes Antwortformat konzipiert, da Auswirkungen sowohl positiv als auch negativ sein können und sich sowohl auf die MigrantInnen wie auch auf die „einheimische“ Bevölkerung beziehen können.

#### **9.3.3.1 Auswertung Teil 3 – Zuwanderung in Österreich**

Die Ergebnisse der ersten Aufgabenstellung werden anhand von Tabellen (siehe Tabelle 4, 5 und 6) grafisch aufbereitet. Auf der linken Seite der Tabelle befindet sich jeweils die vorgegebene Antwortkategorie und auf der rechten Seite die Anzahl, wie oft die jeweilige Antwort von den befragten TeilnehmerInnen angekreuzt wurde, in absoluten und relativen Werten. Wesentlich zu erwähnen ist, dass Mehrfachnennungen möglich gewesen sind, sodass mehrere Personen, mehrere Antwortmöglichkeiten angekreuzt haben. Die prozentuelle Häufigkeit bezieht sich somit auf die Gesamtzahl der Antworten.

**Tabelle 4:** Ergebnisse der Fragestellung "Aus welchen Gründen wandern Menschen nach Österreich?"

<b>Antwortmöglichkeiten</b>	<b>absolute Häufigkeit</b>	<b>prozentuelle Häufigkeit</b>
Flucht vor Kriegshandlungen im Herkunftsland	73	96%
gute Arbeits- und Verdienstmöglichkeiten	64	84%
Zugang zur besseren Bildung	59	78%
Flucht vor Natur- und Umweltkatastrophen im Herkunftsland	56	74%
Familienangehörige leben bereits in Österreich	55	72%
Neugierde und Interesse ein Land kennenzulernen	28	37%
um Deutsch zu lernen	19	25%
sonstige Gründe	12	16%

Als sonstige Gründe für Migrationswanderungen wurden unter anderem folgende Beispiele genannt: „Neuorientierung des Lebens“, „Unterdrückung“, „politische und wirtschaftliche Probleme“, „medizinische Versorgung“ oder „Klimawandel“.

**Tabelle 5:** Ergebnisse der Fragestellung "Welche politischen Maßnahmen können deiner Meinung nach individuelle Migrationsentscheidungen beeinflussen?"

<b>Antwortmöglichkeiten</b>	<b>absolute Häufigkeit</b>	<b>prozentuelle Häufigkeit</b>
eine gerechte Wirtschaftsordnung sowie die Bereitstellung von finanziellen Mitteln zum Wiederaufbau von zerstörten Kriegsregionen	60	79%
Investitionen in Bildungs- und Gesundheitssysteme, Familienplanung und Frauenförderung in den Herkunftsländern	54	71%
strenge Einreisegesetze und -regelungen für Asylsuchende und Zuwanderer/Innen	51	67%
strenge Zuwanderungspolitik der Zielstaaten	46	61%
verschärfte Grenzsicherungen durch Zäune, Mauern, Kameras usw.	38	50%

Die befragten SchülerInnen sollten die vorgegebenen Länder von 1 bis 7 reihen. Im Folgenden wird die durchschnittliche Reihung pro Land mit Hilfe des Mittelwerts angegeben. Somit wird jener durchschnittlicher Wert ermittelt, der von den meisten SchülerInnen angegeben wurde. Hierbei werden alle Reihungen von 1 bis 7 zusammengezählt und durch die Gesamtanzahl der befragten SchülerInnen dividiert. Die Aufbereitung der Ergebnisse erfolgt anhand der Tabelle 6. Die Reihungen der einzelnen Staaten von 1 bis 7 in absoluten Zahlen wird in der Tabelle 7 beschrieben. Anschließend wird die Tabelle 6 mit einer aktuellen Grafik aus dem GW-Lehwerk „Durchblick 7“ gegenübergestellt. Anhand des Mittelwerts aus der Tabelle 6 ergibt sich folgende Reihung der Staaten:

1. Westbalkanstaaten
2. Türkei
3. Deutschland
4. Syrien, Irak, Afghanistan
5. Ungarn
6. Rumänien
7. restliche EU-Staaten

**Tabelle 6:** Ergebnisse der Fragestellung "Aus welchem Staat bzw. welchen Staaten kommen deiner Meinung nach die meisten zugewanderten Menschen, die in Österreich leben?"

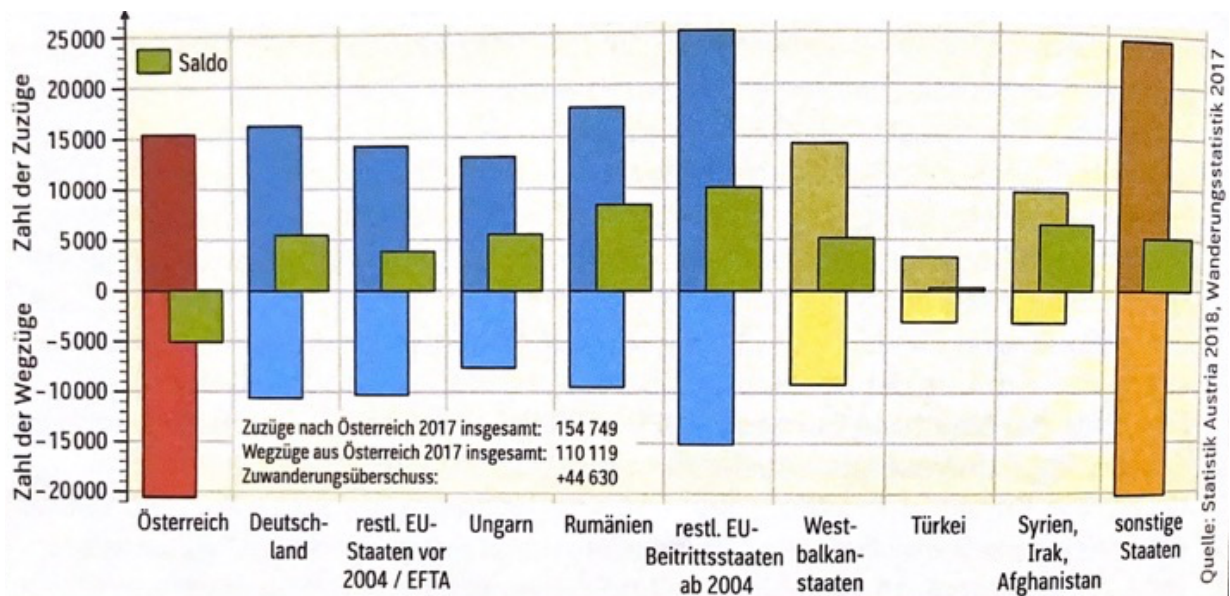
<b>Land</b>	<b>Mittelwert</b>
Deutschland	3,10
Westbalkanstaaten (Bosnien-Herzegowina, Serbien, Kosovo, Montenegro, Albanien, Nordmazedonien)	2,08
Syrien, Irak, Afghanistan	3,29
Türkei	3,01
Ungarn	4,62
Rumänien	5,01
restliche EU-Staaten	5,78

**Tabelle 7:** Ergebnisse der Fragestellung "Aus welchem Staat bzw. welchen Staaten kommen deiner Meinung nach die meisten zugewanderten Menschen, die in Österreich leben?" in absoluten Zahlen

<b>Staaten</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
Westbalkanstaaten	26	22	15	7	3	0	0
Türkei	4	27	16	12	9	5	0
Deutschland	25	8	10	7	7	10	6
Syrien, Irak, Afghanisten	4	8	17	15	10	4	5
Ungarn	0	6	7	9	28	28	4
Rumänien	0	2	7	15	12	23	14
restliche EU- Staaten	4	0	1	8	4	12	44

Werden die Ergebnisse mit der Grafik aus dem GW-Schulbuch „Durchblick 7“ auf der Seite 158 verglichen, so lassen sich deutliche Unterschiede in der Reihung erkennen. Durchschnittlich sind die befragten SchülerInnen der Ansicht, dass die meisten zugewanderten Personen aus den Westbalkanstaaten sowie aus der Türkei und aus Deutschland stammen. Ungarn, Rumänien sowie die restlichen EU-Staaten zählen zu jenen Staaten, aus denen die wenigsten Personen nach Österreich migrieren. Vergleicht man diese Werte mit der Abbildung aus dem Schulbuch, so stimmen die Reihungen kaum miteinander überein. Im Schulbuch wandern vor allem Personen aus den restlichen EU-Beitrittsstaaten ab 2004, Rumänien sowie Deutschland zu. Vor allem Menschen aus der Türkei, Syrien, Irak und Afganigstan verzeichnen über die geringsten Zuzüge nach Österreich.





**Abbildung 10:** Zuzüge nach Österreich aus dem Ausland und Wegzüge in das Ausland 2017 nach der Staatsangehörigkeit der Zu- bzw. AbwandererInnen (Datengrundlage: Wohlschlägl et al. 2019: 158, Abb. 7)

Im Zuge der dritten Aufgabenstellung sollen drei Auswirkungen genannt werden, die sich durch die Zuwanderung in Österreich ergeben. Es wurden sowohl positive als auch negative Beispiele angeführt. Der Großteil der Antworten kann zwei Bereichen zugeordnet werden, nämlich der „Wirtschaft“ sowie der „Gesellschaft“. Zu den wirtschaftlichen Darstellungen werden alle Aussagen gezählt, die sich auf die wirtschaftlichen Auswirkungen eines Landes beziehen. So wurden insgesamt 34 Begriffe gezählt, die die Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt beschreiben, wie folgende Beispiele veranschaulichen: „Druck am Arbeitsmarkt“, „mehr Arbeitskräfte“, „weniger Arbeitskräfte“, „billige Arbeitskräfte“, „schlecht bezahlte Berufe“, „sicherer Arbeitsplatz“ und „AMS überfordert“.

Aussagen, die Bezug zur Gesellschaft nehmen, thematisieren unter anderem die Demographie eines Landes. So wurden 30mal Auswirkungen genannt, die eine Veränderung der Bevölkerungsentwicklung eines Landes beschreiben, wie folgende Beispiele veranschaulichen: „Österreich bekommt mehr Bewohner“, „Bevölkerung wächst oder schrumpft“, „Bevölkerungszuwachs“ und „Überbevölkerung“.

Weitere Aussagen beziehen sich auf die potenzielle Veränderung der „einheimischen“ Kultur eines Landes, so wird in diesem Zusammenhang oftmals von einer kulturellen Vielfalt gesprochen. „Mehr „kulturelle Änderungen“, „neue gemischte Kulturen“, „Multikulturalität“, „Kulturvielfalt“, „es gibt Vielfaltigkeit im Sonne von Religion, Hautfarbe“, „Kultur geht verloren“ und „Aufklärung anderer Kulturen“.

Ebenso konnten 15 Aussagen gezählt werden, die Bezug auf den Integrationsprozess nehmen, wie folgende Begrifflichkeiten zeigen: „Akzeptanz und Diversität unter der Bevölkerung“, „Auseinandersetzung oder gute Verhältnisse zwischen Einheimischen und Zuwanderer“, „vollständige Integration“ und „Menschen werden schlecht integriert“. Außerdem werden Aussagen getätigt, die auf eine negative Assoziation von MigrantInnen in der Gesellschaft zurückzuführen sind (12x), wie folgende Beispiele veranschaulichen: „Kriminalität steigt“, „Lebensstandard sinkt“, „Streit-Proteste“, „Ausländerfeindlichkeit“, „Interessenskonflikte“, „Menschen reagieren unfreundlich/Hass“, „Probleme mit Schule und Job“ usw.

Des Weiteren wird ein starker Bezug zur Politik hergestellt (6x), wie folgende Begrifflichkeiten unter anderem zeigen: „politische Streiterei“, „Kopftuchverbot“, „Bestärkung nationalistischer Stimmen“, „FPÖ hetzt gegen Flüchtlinge“ und „politische Probleme/ Auseinandersetzung“.

### **9.3.3.2 Interpretation der Ergebnisse – Teil 3**

Anhand des dritten Teils konnte veranschaulicht werden, dass die Vorstellung der befragten SchülerInnen vorwiegend darin besteht, dass Personen nach Österreich migrieren, um vor Kriegshandlungen (73x) oder Naturkatastrophen (56x) zu fliehen, um einer Erwerbstätigkeit (64x) nachzugehen, um näher bei seinen Familienangehörigen zu sein (55x) oder um einen besseren Zugang zu Bildung zu erhalten (59x). Somit besteht eine verstärkte Wahrnehmung für Migrationsentscheidungen vor allem darin, eine Verbesserung der eigenen Lebenschancen zu generieren. Nur wenige SchülerInnen haben als Auslöser von Migrationsbewegungen die Neugierde und das Interesse gesehen, ein Land kennenzulernen (28x) sowie die Nationalsprache des Landes zu erlernen (19x). Eine Übereinstimmung der Ergebnisse findet ebenfalls mit dem ersten Teil der Untersuchung statt. Hierbei sollten die SchülerInnen den Satzanfang beenden, warum ihr Leben von Migration beeinflusst wird. Nur wenige Befragten haben angegeben, dass ein direkter Einfluss darin besteht, da sie ebenfalls in ein anderes Land auswandern möchten, um die dort vorherrschende Kultur kennenzulernen.

Als politische Maßnahmen, die individuelle Migrationsentscheidungen beeinflussen können, wurden vorwiegend jene Aussagen angekreuzt, die zu einer permanenten Veränderung im jeweiligen Herkunftsland führen. So wurde die Maßnahme „eine

gerechte Wirtschaftsordnung sowie die Bereitstellung von finanziellen Mitteln zum Wiederaufbau von zerstörten Kriegsregionen“ 60mal und die Aussage „Investitionen in Bildungs- und Gesundheitssysteme, Familienplanung und Frauenförderung in den Herkunftsländern“ 54mal angekreuzt. Restriktive Maßnahmen durch Einwanderungsgesetze sowie militärische Vorhaben, wie Zäune oder Mauern in den jeweiligen Zielstaaten wurden als weniger sinnvoll erachtet, da diese Antwortmöglichkeiten nur von zirka einem Drittel der befragten Personen angekreuzt wurden.

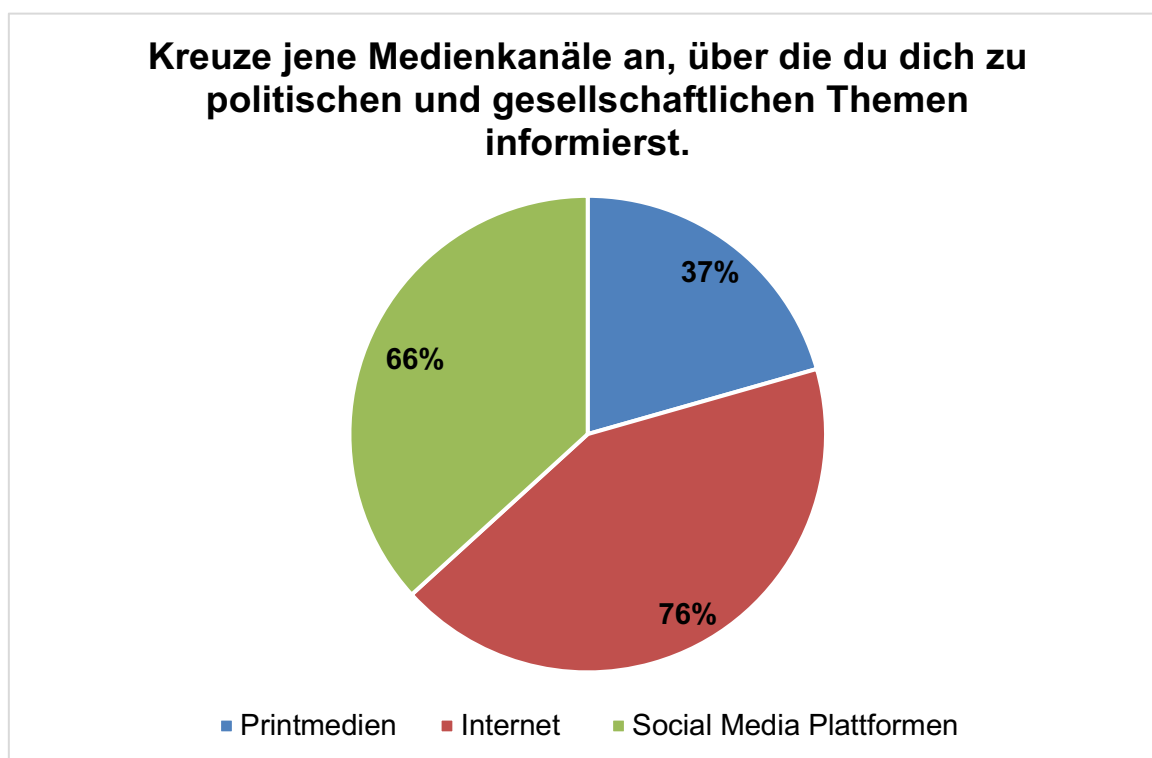
Die Ergebnisse der Erhebung haben ebenfalls verdeutlicht, dass die befragten SchülerInnen „Deutschland“ sowie die „Westbalkanstaaten“ als jene Staaten genannt haben, von denen die meisten zugewanderten Menschen, die in Österreich leben, kommen. Danach werden Länder, wie die Türkei oder Syrien gereiht. Somit besteht die Wahrnehmung der Schülerinnen nicht darin, dass vorwiegend Personen in Österreich leben, die vor Kriegshandlungen geflohen sind, wie nach der ersten Aufgabenstellung vermutet werden konnte. Personen, die aus den restlichen EU-Staaten, Rumänien oder Ungarn stammen, wurden zum Schluss gereiht.

#### **9.3.4 Vierter Teil der Befragung**

Im Zuge des vierten Abschnittes sollen drei Fragestellungen beantwortet werden, die im Zusammenhang mit der Informationsgewinnung zu gesellschaftlichen und politischen Themen sowie zu Migrationsthemen stehen. Die einzelnen Fragestellungen wurden als Ja-/Nein-Fragen konzipiert, so sollen die befragten Lernenden ankreuzen, ob sie sich zu gesellschaftlichen und politischen Themen informieren. Falls „Ja“, sollen sie Beispiele von jenen Medienkanälen anführen, über die sie sich informieren. Die zweite Fragestellung beschäftigt sich damit, ob Migration in den vorhin genannten Medien erwähnt werden oder nicht und wenn ja, wie das Thema in den jeweiligen Kanälen thematisiert wird. Diesbezüglich wurden bereits vorgefertigte Antwortmöglichkeiten vorgegeben, wobei die SchülerInnen jene Antworten ankreuzen sollen, die für sie als passend gelten. Die letzte Fragestellung versucht zu erheben, ob die Lernenden sich gezielt zu Migrationsthemen informieren und wenn ja, über welche Medienkanäle dies stattfindet. Es gilt somit die Häufigkeit zu ermitteln, wie oft die jeweiligen Fragestellungen mit „Ja“ angekreuzt wurden. Weiters sollen jene Medienkanäle genannt werden, die zur Informationsgewinnung dienen.

### 9.3.4.1 Auswertung Teil 4 – Mediennutzung

Die Auswertung der einzelnen Ergebnisse hat ergeben, dass 65 von 76 befragten SchülerInnen, also 86 Prozent angegeben haben, sich zu gesellschaftlichen und politischen Themen zu informieren. Wobei als Medienkanäle vor allem das Internet (58x) sowie die Social-Media Plattformen (50x), wie Instagram, Youtube und Twitter herangezogen werden. Wobei Mehrfachnennungen möglich gewesen sind. Generell kann gesagt werden, dass die befragten SchülerInnen vorwiegend dieselben Kommunikationsplattformen angeführt haben. So wird vor allem den Social-Media-Kanälen von Tageszeitungen, wie „Der Standard“ oder „Die Presse“ sowie des Nachrichtenjournals „Zeit im Bild“ (ZIB) angeführt. Die Printmedien wurden rund von einem Drittel der Befragten angekreuzt, wobei als Beispiele vor allem „der Standard“, „die Presse“, „der Kurier“, „der Falter“ sowie „die Kronenzeitung“ genannt wurden.



**Abbildung 11:** Prozentuelle Häufigkeit der verwendeten Medienkanäle

In 62 von 65 Fällen, sprich 82 Prozent der befragten SchülerInnen haben angegeben, dass die genannten Medien Migration thematisieren. Im Folgenden werden die absolute Anzahl sowie die prozentuelle Häufigkeit der angekreuzten Antwortmöglichkeiten zur Thematisierung von Migration in den erwähnten Medien angegeben. Es gilt zu erwähnen, dass Mehrfachnennungen möglich gewesen sind.

**Tabelle 8:** Ergebnisse der Fragestellung "Falls in den angekreuzten Medien Migration erwähnt wird, wie wird das Thema thematisiert?"

<b>Antwortmöglichkeit</b>	<b>absolute Häufigkeit</b>	<b>prozentuelle Häufigkeit</b>
informativ	44	58%
sachlich	40	53%
negativ	28	37%
positiv	26	34%
verallgemeinernd	26	34%
interessant	23	30%
neutral	22	29%
parteiergreifend	21	28%

Ebenfalls haben 18 Prozent, sprich 14 von 76 befragten Personen angegeben, sich gezielt zu Migrationsthemen zu informieren. Hierbei wurden dieselben Medienkanäle wie bei der ersten Aufgabenstellung angeführt. Neben den bereits angeführten Medienkanälen wurde ebenfalls die „Familie“ sowie die „Schule“ als Medium genannt.

#### **9.3.4.2 Interpretation der Ergebnisse – Teil 4**

Die Ergebnisse der Auswertung haben ergeben, dass ein eindeutiges Interesse zu gesellschaftlichen und politischen Themen besteht. So haben 65 befragte SchülerInnen angegeben, sich darüber zu informieren. Die verwendeten Medienkanäle stützen sich dabei größtenteils auf Social-Media Plattformen sowie auf das Internet, wobei hierbei vor allem seriöse und vertrauenswürdige Quellen genannt werden, beispielsweise Nachrichtenjournale wie „Zeit im Bild“. Printmedien wurden von rund einem Drittel der befragten Personen angekreuzt, aber auch hierbei werden die auflagestärksten Tageszeitungen wie auch Wochenzeitungen in Österreich angeführt. Die Präsenz der Thematik „Migration“ in den Medien wird ebenfalls anhand des zweiten Punktes sichtbar, hierbei haben 62 von den vorhin erwähnten 65 Personen angegeben, dass Migration in den genannten Medien thematisiert wird. Die befragten SchülerInnen nehmen hierbei die Thematisierung von Migration als „sachlich“ (40x) und „informativ“ (44x) wahr. Das Interesse sich gezielt zu Migrationsthemen zu informieren, ist deutlich geringer als zu gesellschaftlichen und politischen Themen. Hierbei haben nur 14 Personen die

Fragestellung mit „Ja“ angekreuzt. Eine starke Abweichung zu jenen Medienkanälen, die bereits genannt wurden, konnte nicht festgestellt werden. Dadurch ist eindeutig erkennbar, dass die befragten SchülerInnen sich über dieselben Plattformen zu verschiedenen Themenbereichen informieren.

### **9.3.5 Fünfter Teil der Befragung**

Der fünfte Teil der Untersuchung versucht jene Themengebiete zu erheben, die im Zuge des Geographie- und Wirtschaftsunterrichts zu Migration bearbeitet wurden. Weiters gilt es jene Lerninhalte zu nennen, die im Unterricht nicht behandelt wurden, aber die befragten SchülerInnen noch interessieren würden.

#### **9.3.5.1 Auswertung – Teil 5**

Die Bearbeitung des Themengebiets erfolgt auf unterschiedlichen Maßstabsebenen, so wird die Thematik auf nationaler, europäischer und globaler Ebene betrachtet. Anhand der Auswertung konnte festgestellt werden, dass die nationale Ebene am häufigsten erwähnt wurde. So finden sich oftmals ähnliche Aussagen, wie „wie es in Österreich aussieht“ in den Erhebungen wieder. Die Thematisierung der nationalen Ebene geht oftmals mit der historischen Darstellung einher, sodass zahlreiche Beschreibungen sich auf die Migrationsgeschichte in Österreich beziehen, wie folgende Beispiele zeigen:

„Gastarbeiter (17J, w.)

„70-Jahre nach Österreich gekommen sind, um Arbeitsplätze zu besetzen (18J.,w)“.

Die europäische Maßstabsebene wird durch den Aspekt der europäischen Flüchtlingskrise verdeutlicht. Ebenso wird die globale Ebene durch die Thematisierung von Migration in anderen Ländern, wie den USA behandelt. Als weiterer Punkt wird erwähnt, dass eine Begriffserklärung von Migration stattgefunden hat. So wurden laut der befragten SchülerInnen folgende Themenbereiche im Unterricht behandelt:

„die Arten von Migration (17J., m)“,

„was ist Migration (18J., w)“,

„Emigration und Immigration (17J., m)“,

„Wege von Migration (17J, w)“.

Diese Ergebnisse stimmen auch mit jenen Schlussfolgerungen im ersten Teil der Erhebung überein. Hierbei konnte veranschaulicht werden, dass der Migrationsbegriff von fast allen SchülerInnen als Wanderungsprozess definiert wurde.

Einige Aussagen nehmen ebenfalls Bezug zur Wirtschaft, wie beispielsweise „Effekte von Migration auf die Wirtschaft“, „wirtschaftliche Folgen“, „die Veränderung der Wirtschaft durch Migration“ sowie zu gesellschaftlichen Auswirkungen, die sich verstärkt auf die Bereiche Politik und Integration stützen. Folgende Beispiele belegen dies: „EU-Politik“, „Migrationspolitik“, „Einwanderungspolitik“, „Integration“, „Asylantrag“.

Weiters konnte veranschaulicht werden, dass eine stärkere Verankerung der persönlichen und individuellen Sichtweisen von MigrantInnen im Unterricht gewünscht wird, wie folgende Beispiele verdeutlichen:

- „Warum und wer genau flieht? (18J., m)“,
- „persönliche Geschichten von Flüchtlingen (17J., w)“,
- „individuelle Fälle/ Geschichten (17J., w)“,
- „generell Gründe und Erzählungen von Menschen, warum sie kommen (18J., w)“,
- „persönliche Erfahrungen und Situationen von MigrantInnen (18J., w)“,
- „wenn es die Möglichkeit gäbe, würde ich gerne einmal live von einem Migranten die Geschichten hören (17J., w)“.

Weitere Aussagen beziehen sich auf eine globalere Betrachtungsweise von Migration in unterschiedlichen Ländern.

- „Migration in anderen Kontinenten (18J., m)“,
- „global wie die Migration aussieht (19J., w)“,
- „gezielt auf verschiedene Länder (17J., w)“,
- „globale Migrationsbewegungen (18J., w)“,
- „Auslöser für den Krieg (17J., w)“.

Ebenso wird die intensivere Erarbeitung des Themas Migration in Österreich gewünscht, wie die folgenden Beispiele belegen:

- „Stand der MigrantInnen in Österreich je nach Einwanderungszeitpunkt (19J., m)“,
- „Was genau macht Österreich dafür/dagegen? (18J., w)“,
- „Migration in Österreich und wie es sich auf die Politik, Kultur auswirkt (18J., w)“.

### **9.3.5.2 Interpretation der Ergebnisse – Teil 5**

Die Auswertung der bearbeiteten Themengebiete zu Migration im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht hat ergeben, dass sich die Ergebnisse der einzelnen Klassen voneinander unterscheiden. So haben einige SchülerInnen Lerninhalte genannt, die im Unterricht bearbeitet wurden, die bei anderen Lernenden in den Unterrichtseinheiten gefehlt haben. Dies kann einerseits darauf zurückzuführen sein, dass die einzelnen Schulklassen über unterschiedliche Lehrpersonen verfügen, und wie bereits erwähnt, keine Absprache zwischen den bearbeiteten Themengebieten stattfindet. Andererseits konnten die SchülerInnen nicht mehr nachvollziehen, welche Themenbereiche in welchem Fach unterrichtet wurden. So wurde oftmals genannt, dass die Thematik ebenfalls im Geschichts- und Sozialkundeunterricht thematisiert wurde.

## **9.4 Conclusio und Beantwortung der Forschungsfrage**

Im Anschluss an das Auswertungsverfahren sowie die Interpretationen der Ergebnisse, gilt es in diesem Kapitel eine abschließende Zusammenfassung über den gesamten Fragebogen zu geben und eine Beantwortung der Forschungsfragen „Über welche Vorstellungen verfügen SchülerInnen zum Thema Migration in Österreich?“ und „Welche Vorstellungen werden mit dem Wort Migration assoziiert?“ zu generieren.

Generell konnte durch das Auswertungsverfahren veranschaulicht werden, dass ähnliche bis teilweise dieselben Antworten zu den unterschiedlichen Aufgabenstellungen und Fragestellungen gegeben wurden. Neben klischeehaften und stereotypen Darstellungen von MigrantInnen, konnte ebenfalls Aussagen gezählt werden, die eine differenzierte Betrachtungsweise von MigrantInnen beschreiben. Die klischeebehafteten Darstellungen von Migration stützen sich vorwiegend auf den ersten Teil der Erhebung. Im Zuge dessen haben die befragten SchülerInnen als erste Assoziation zu Migration vorwiegend Schlagworte wie, „Flüchtling“, „Ausländer“, „Flucht“ und „Krieg“ genannt. Hierbei wird Migration sofort mit dem Fluchtaspekt verknüpft und assoziiert, wie die Wörter „Flüchtlinge“ und „Flucht“ beschreiben.

Des Weiteren konnten Aussagen festgestellt werden, die als Auslöser von Migrationsbewegungen vorwiegend den Fluchtaspekt und die Verbesserung der Lebenschancen durch den Zugang zu besserer Bildung sowie besseren Verdienst- und Arbeitsmöglichkeiten behandelt haben.



Die heterogene Betrachtungsweise von Migration ist in fast allen Abschnitten des Fragebogens ersichtlich. Aussagen, die Migration positiv darstellen, gehen oftmals mit einer kulturellen Vielfalt einher. So wird der Einfluss von verschiedenen Kulturen als ein positiver Aspekt gesehen. Sehr selten konnten Aussagen identifiziert werden, die einen Verlust der „einheimischen“ Kultur behandeln. Die negativen Auswirkungen beziehen sich auf die „einheimische“ Bevölkerung, die einer Eingliederung der MigrantInnen als vorurteilsbehaftet und ablehnend gegenüberstehen, wie folgende Beispiele veranschaulichen: „Vorurteile“, „Diskriminierung“ oder „Ausgrenzung“.

Weiters konnte analysiert werden, dass der Aspekt der Integration sehr oft thematisiert und erwähnt wurde. Hierbei stellt die Eingliederung in die Gesellschaft einen wesentlichen und wichtigen Prozess für die befragten SchülerInnen dar. Mehrmals wurden die Begrifflichkeiten „Anpassung“, „Eingliederung“ oder „Zugehörigkeit“ im Zusammenhang mit dem Wort „Integration“ verwendet.

Im Zuge des fünften Teils der wissenschaftlichen Untersuchung konnte überprüft werden, dass ein Großteil der Befragten interessiert ist, mehr über die persönlichen Sichtweisen von MigrantInnen zu erfahren. Die selbständige Bereitschaft sich gezielt zu Migrationsthemen zu informieren konnte nur bei einigen wenigen SchülerInnen festgestellt werden. Somit bedarf es hierbei vermehrt des schulischen Unterrichts, um eine stärkere Verankerung von Migrationsthemen zu ermöglichen.

Wie die Untersuchung gezeigt hat, stellt Migration ein omnipräsentes Thema in der Lebenswelt der SchülerInnen dar. Die starke Verankerung der Thematik mit dem eigenen Leben der befragten Lernenden lässt sich auf unterschiedliche Einflussgrößen zurückführen. Eine hohe Beeinflussung findet durch das familiäre Umfeld sowie den Freundeskreis statt. Außerdem stellen die mediale Präsenz dieser Thematik sowie das Leben im Alltag Faktoren dar, die einen direkten Einfluss auf die Lebenswelt der Jugendlichen ausüben. Anhand der Auswertung konnte verdeutlicht werden, dass bei den befragten SchülerInnen ein großes Interesse zu gesellschaftlichen und politischen Themen besteht. Als Medienkanäle werden vor allem bekannte österreichische Tages- und Wochenzeitungen sowie der Nachrichtendienst „Zeit im Bild“ genannt.

Die dargestellten Ergebnisse im Kapitel 8.3 verdeutlichen ebenfalls, dass eine starke Vernetzung zwischen dem Thema Migration und Politik besteht. So finden sich in den Erhebungen mehrere Beschreibungen wieder, die sich auf die politische Darstellung von Migration beziehen. Die getätigten Aussagen beziehen sich auf die politischen Auswirkungen in der Gesellschaft, wie folgende Beispiele veranschaulichen: „Kopftuchverbot“, „Asylpolitik“, „Einwanderungspolitik“ und „Asylantrag“.

Als weitere Folgewirkungen von Migrationsprozessen wurde mehrfach der Arbeitsmarkt angeführt. So wird in diesem Zusammenhang oftmals von „billigen“, „willigen“ oder „hochqualifizierten“ Arbeitskräften gesprochen. Ebenso wird einerseits vom „Druck“ am Arbeitsmarkt sowie einer Überforderung des Arbeitsmarktservices (AMS) und andererseits von einer Erweiterung an Arbeitsplätzen berichtet. Weitere Auswirkungen haben sich auf die Demographie bezogen. Auch hierbei wird einerseits von einem „Bevölkerungszuwachs“ sowie von einer „größeren Bevölkerungsdichte“, andererseits von einer „Schrumpfung der Bevölkerung“ gesprochen. Die SchülerInnen vereinen somit negative und positive Auswirkungen der Migration auf die Wirtschaft sowie der Gesellschaft.

## D.Conclusio und Ausblick

Die vorliegende Forschungsarbeit versucht eine Beantwortung folgender Forschungsfrage zu generieren: „Inwiefern stimmen die Vorstellungen der SchülerInnen mit den Darstellungen von Migration und MigrantInnen in den ausgewählten Schulbüchern überein?“

Im Rahmen der Masterarbeit hat sich gezeigt, dass die Analyse der ausgewählten Schulbuchreihe „Durchblick 5 bis 8“ zur Aufbereitung und Darstellung von Migrationsthemen einerseits eine klischeehafte und stereotype Repräsentation und andererseits eine differenzierte Darstellung von MigrantInnen aufgezeigt haben. Anhand der Analyse konnten sowohl Textpassagen identifiziert werden, die eine kritische Betrachtungsweise von Migrations- und Integrationspolitik vorgenommen haben als auch gesellschaftlich dominante Diskurse fortgeführt haben. Negativ- und Defizitperspektiven, die MigrantInnen als „Fremde“ und „Nicht-Zugehörige“ aufgrund von kulturellen „Andersartigkeiten“, wie Sprache und Aussehen, zeigen, konnten in den Schulbüchern eindeutig identifiziert und mit Beispielen belegt werden. Wie bereits HINTERMANN 2010 in ihrer Studie zeigte, konnte in den ausgewählten Schulbüchern teilweise festgestellt werden, dass Migration immer noch als Problem dargestellt wird (vgl. HINTERMANN 2010b: 14).

Durch die homogenen Betrachtungsweisen von MigrantInnen findet eine Abgrenzung zur „einheimischen“ Bevölkerung statt, die durch die Anpassung an die jeweilige Kultur des Landes ausgeglichen werden soll. So findet in den Schulbuchreihen „Durchblick 6 und 7“ eine starke Verankerung des Integrationsbegriffes statt.

MigrantInnen kommen in den untersuchten Lehrwerken kaum selbst zu Wort, um über ihre eigenen Migrationserfahrungen zu berichten. So wird die Rolle der Sprecherin /des Sprechers oftmals von anderen Interessensgruppen eingenommen. Dieser Aspekt wird besonders im Zusammenhang mit den Auswanderungsgründen ersichtlich. Wenn MigrantInnen selber zu Wort kommen, werden vorwiegend individuelle Schicksale von zugewanderten Personen geschildert. Diese thematisieren oftmals die Probleme innerhalb der Gesellschaft (Ausgrenzung, wenig Unterstützung von der „einheimischen“ Bevölkerung) oder den Gefahren, welche sie auf den Weg

nach Europa oder in die USA begegnet sind (Geld, Schlepper, Distanz). Hierbei soll eine empathische Haltung gegenüber MigrantInnen entwickelt werden. Wie bereits GUENICH 2015 in seiner Arbeit nachweist, findet sich auch in den ausgewählten Schulbüchern eine verstärkte Thematisierung von MigrantInnen anhand der Begrifflichkeiten „Ausländer“ und „Flüchtlinge“ wieder. (vgl. vgl. GUENICH 2015: 129)

Ebenfalls hat die Analyse der Schulbücher ergeben, dass nur wenige Migrationsmotive berücksichtigt und besprochen werden. So werden als Gründe von Migrationswanderungen vorwiegend der Fluchtaspekt sowie die Verbesserung der eigenen Lebenschancen angeführt (siehe Durchblick 5). Weitere Motive, wie etwa der Zugang zu besserer Bildung, die Neugierde und das Interesse ein Land kennenzulernen sowie eine neue Sprache zu erlernen werden ausgeklammert und kaum thematisiert.

Die Darstellung von MigrantInnen, Asylsuchenden oder Flüchtlingen, wobei diese Begrifflichkeiten oftmals als Synonyme füreinander fungieren, erfolgt vorwiegend passiv. Weiters finden sich problematische Sprachbilder in Bezug auf die Migration in den untersuchten Textstellen durch Metaphern oder wertende Adjektive und Verben wieder. So sind vermehrt Ausdrücke wie „Migrationsströme“ oder „Flüchtlingswellen“ erkennbar. Ebenso werden Frauen zwar thematisiert, jedoch deutlich unterrepräsentiert dargestellt und nur im Rahmen des Pflegesektors behandelt (siehe Durchblick 8). Ein starker Fokus der Bearbeitung von Migrationsthemen in den untersuchten Schulbüchern liegt auf den wirtschaftlichen sowie historischen Aspekten. So wird in den analysierten Lehrwerken die Thematik auf nationaler Ebene durch den Bezug zu Österreich, auf europäischer Ebene durch die „europäische Flüchtlingskrise“ sowie auf globaler Ebene durch die Bearbeitung der USA behandelt. Somit werden die Auswirkungen der Migration auf unterschiedlichen Maßstabsebenen betrachtet. Die wirtschaftliche Aufbereitung des Themengebietes Migration stellt sowohl einen positiven als auch negativen Bezug zu den Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt durch die Arbeitsmigration her (siehe Durchblick 6 und 7).

Der Untersuchungsbereich der Masterarbeit stützt sich ebenfalls auf die Erfassung von Alltagsvorstellungen sowie die persönliche Wahrnehmung von den befragten Lernenden der zwölften Schulstufe. Die Befragungen haben gezeigt, dass die

SchülerInnen über sehr ähnliche Vorstellungen zu Migration verfügen. Hierbei wird neben einer differenzierten Betrachtungsweise von MigrantInnen ebenfalls die unterschiedlichen kulturellen Identitäten der zugewanderten Personen anerkannt und toleriert. Dem Gegenüber wird ebenfalls ein starker Raumbezug zum Begriff „Migration“ hergestellt, so erfolgt die Definition von Migration fast ausschließlich anhand der räumlichen Wanderungsbewegung von Menschen. Laut MECHERIL et al. greift diese Begriffserklärung zu kurz, so wird Migration sowie MigrantInnen nicht nur anhand des Prozesses von Wanderungen beschrieben, sondern bedient sich ebenfalls eine Vielzahl von anderen Differenzierungen.

Des Weiteren stellt der Integrationsprozess der MigrantInnen ein sehr dominanter Aspekt in den untersuchten Erhebungen dar, da im Zuge dessen, von einer Assimilation an die bestehende „einheimische“ Kultur gesprochen wird. Als weiterer dominanter Diskurs konnte, wie bei der Schulbuchanalyse, der Nützlichkeitsdiskurs identifiziert werden. Somit werden MigrantInnen oftmals positiv oder als nützlich erachtet, wenn sie zu einem ökonomischen sowie demographischen Mehrwert für die Gesellschaft führen. Als Auslöser von Migrationsbewegungen werden vorwiegend jene Aspekte behandelt, die sich auf die Flucht oder auf Verbesserung der Lebenschancen, aufgrund einer besseren Arbeitsmöglichkeit sowie des Zugangs zur besseren Bildung beziehen, behandelt. Migrationsentscheidungen die freiwillig passieren, um eine neue Sprache zu erlernen sowie ein anderes Land besser kennenzulernen, werden weitgehend ausgeklammert.

Dennoch konnten in der Erhebung zahlreiche Textpassagen identifiziert werden, die eine heterogene und differenzierte Repräsentation von MigrantInnen zeigen. So wird ebenfalls die „kulturelle Vielfalt“ angeführt, die mit den zugewanderten Personen aus verschiedenen Herkunftsländern einhergeht. Jene Personen, die einer Integration von MigrantInnen in der Gesellschaft kritisch gegenüberstehen, werden von SchülerInnen ebenfalls kritisch angesehen und mit den Begriffen wie „Fremdenhass“ oder „Ausländerfeindlichkeit“ in Verbindung gebracht. Die empathische Haltung gegenüber MigrantInnen wird ebenfalls daran ersichtlich, dass sich die befragten TeilnehmerInnen eine stärkere Verankerung von individuellen Sichtweisen von MigrantInnen im Unterricht wünschen.

Um abschließend auf den Titel der Forschungsarbeit einzugehen, kann zusammengefasst gesagt werden, dass die Wahrnehmungen der SchülerInnen zu Migration zum Teil mit den klischeebehafteten und gesellschaftlichen etablierten Vorstellungen zur Migration, welche in den Schulbüchern vorgefunden werden konnten, übereinstimmen. Ebenfalls konnte eine sehr differenzierte Betrachtungsweise der Schülerinnen von Migration festgestellt werden, die eine empathische Haltung gegenüber MigrantInnen einnehmen.

Die Analyse der SchülerInnenvorstellung zu Migration soll ebenfalls einen Einblick liefern, welche Migrationsthemen, die SchülerInnen noch interessieren würden und wie eine bessere Verankerung von Migrationsthemen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht umgesetzt werden kann. Es gilt somit zu klären, welche Rückschlüsse aus den gewonnenen SchülerInnenvorstellungen für zukünftige Lernmöglichkeiten im Lernfeld des interkulturellen bildenden GW-Unterrichts getroffen werden können.

Die Untersuchung hat veranschaulicht, dass die SchülerInnen ein großes Interesse an gesellschaftspolitischen Themenbereichen haben und sich ebenfalls privat über verschiedene Medienkanäle, wie beispielsweise durch Nachrichtenjournale oder Tageszeitungen informieren. Ein vermindertes Interesse konnte festgestellt werden, wenn es sich um reine Migrationsthemen handelt. Hierbei informieren sich nur vereinzelte SchülerInnen gezielt zur Migration. Hierbei könnte der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht gezielt ansetzen, um das eigene Interesse der SchülerInnen zu stärken und zur kritischen Hinterfragung von gesellschaftlichen Diskursen anzuregen.

Die Thematik „Migration“ sollte im GW-Unterricht nicht nur in einem Raumbezug diskutiert werden, wie beispielsweise durch Emigration und Immigration, Binnenwanderung und Auswanderung, freiwilliger und unfreiwilliger Migration aufgrund von Push- und Pullfaktoren, sondern es sollte ebenfalls eine systematische und differenzierte Betrachtungsweise eingenommen werden. Beispielsweise kann kritisch hinterfragt werden, warum Personen, die nach Österreich migrieren oftmals als „fremd“ und „anders“ betrachtet werden bzw. als „Ausländer“ und „Flüchtlinge“ bezeichnet werden. Das reproduzierte Fachwissen zu Migrationsthemen

(Begriffsbeschreibungen, Wanderungsformen, Migrationsmotive usw.) soll ebenfalls dazu befähigen strukturelle Zusammenhänge aus Medien herzustellen und diese kritisch zu hinterfragen, sodass der GW-Unterricht zu einer kritischen Medienerziehung befähigt.

Einen weiteren wesentlichen Faktor, stellt die genaue Beschreibung von unterschiedlichen Erklärungsansätzen zum Thema „Migration“ dar, um strukturelle Zusammenhänge herzustellen zu können. Hierbei gilt es unter anderem genauer zu erläutern, welche Personen als MigrantInnen bezeichnet werden und anhand welcher Differenzierungen dies stattfindet. So bedient man sich neben räumlichen und zeitlichen Unterscheidungen ebenfalls kulturellen Aspekten oder offiziellen Dokumenten, wie Aufenthaltsgenehmigungen, Visa oder Pässen.

Im Unterricht sollten ebenfalls unterschiedliche Motive für Migrationswanderungen angesprochen werden, sodass neben der Arbeitsmigration oder Fluchtmigration auch die Bildungsmigration oder der Einfluss des Klimawandels thematisiert werden. Anhand der Untersuchung von SchülerInnenvorstellungen konnte gezeigt werden, dass die befragten TeilnehmerInnen über verschiedene kulturelle Orientierungen, Wertevorstellungen sowie Migrationserfahrungen verfügen, die das eigene Selbst- und Fremdbild geprägt und beeinflusst haben. Es können daher diese Vorstellungen in den Unterricht miteinbezogen und thematisiert werden, um so an der Lebenswelt der SchülerInnen anzuknüpfen. Die Lebenswelterfahrungen der SchülerInnen stellt eine wesentliche und wichtige Ressource dar, anhand derer das Thema auf unterschiedlichen Maßstabsebenen behandelt werden kann (regional, europäisch, global). Ebenso kann ein Perspektivenwechsel dahingehend bewirkt werden, indem neben den Lerninhalten in den Schulbüchern auch Alltagsbeobachtungen oder persönliche Lebensgeschichten der SchülerInnen in den GW-Unterricht miteinbezogen werden können.

Die Ergebnisse der Erhebung haben veranschaulicht, dass weder stereotype noch klischeebehaftete Vorstellungen sowie individuelle Migrationserfahrungen der Lernenden im Unterricht behandelt oder besprochen werden. Hierbei gilt es an die kulturellen Selbst- und Fremdbilder der SchülerInnen anzuknüpfen und die gesellschaftlich verbreiteten, sozial geteilten oder anerkannten Stereotypen von

anderen Ländern oder Kulturen kritisch zu hinterfragen, um dadurch eine Sensibilisierung des Themas zu bewirken.



## 10 Literaturverzeichnis

BGBI. II Nr. 395 (2019): Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (16.04.2021)

BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung), Nr. 29 (2017): Interkulturelle Bildung – Grundsatzterlass 2017. Verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017\\_29.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html) (16.04.2021)

BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung), Nr. 23 (2019): Schulbücher im Schuljahr 2020/2021. Verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2019\\_23.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/2019_23.html) (16.04.2021)

BÖLSTERLI BARDY K. (2015): Kompetenzorientierung in Schulbüchern für die Naturwissenschaften. Eine Analyse am Beispiel der Schweiz. – Wiesbaden.

BOYER L. (2003): Schulbuchforschung als gemeinsame Aufgabe von Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Österreich. – In: WIATER W. (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. – Bad Heilbrunn, 55-64.

BUDKE A. und KUCKUCK M. (2018): Migration und geographische Bildung.– In: BUDKE A. und KUCKUCK M. (Hrsg.): Migration und Geographische Bildung – Stuttgart, 9-36.

FISCHER F. (2018): Empirische Befunde zu Migrationsvorstellungen. – In: CALERO M.M., ROHLOFF S.A. und LANGE D. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. – Wiesbaden, 39-50.

GEUENICH H. (2015): Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch. Diskursanalysen nordrhein-westfälischer Politik- und Sozialkundebücher für die Sekundarstufe I. – Wiesbaden.

GRABBERT T. (2010): Migration im niedersächsischen Schulbuch – In: Polis (3), 15-17.

HACKER H. (Hrsg.) (1980): Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. – Bad Heilbrunn.

HÄDER M. (2015): Empirische Sozialforschung: Eine Einführung. – Wiesbaden.

HINTERMANN C. (2010a): ‚Benefit‘, ‚problematic‘ and ‚different‘: Representations of Immigration and Immigrants in Austrian Textbooks. – In: HINTERMANN C. und JOHANNSON C. (Hrsg.): Migration and Memory. Representations of Migration in Europe since 1960. – Innsbruck/Wien/Bozen, 61-78.

HINTERMANN C. (2010b): Schulbücher als Erinnerungsorte der österreichischen Migrationsgeschichte – eine Analyse der Konstruktion von Migrationen und Migrant/innen in GW-Schulbüchern. – In: GW-Unterricht (119), 3-18.

HINTERMANN C. (2018): Migration(en) im Schulbuch: Dominante Erzählungen, selektive (Re)präsentation & blinde Flecken. – In: BUDKE A. und KUCKUCK M. (Hrsg.): Migration und Geographische Bildung – Stuttgart, 109-122.

HINTERMANN C. (2019): Eingrenzung und Ausgrenzung im Schulbuch: Ausgewählte Aspekte der (Un)Sichtbarmachung von Migrationsgeschichte/n und Migrant/innen. – In: DIRK H. (Hrsg.): Humane Einwanderungspolitik – ist sie zu schaffen? – Frankfurt, 47-60.

HINTERMANN C., MARKOM C. und WEINHÄUPL H. (2014): (Nicht) Erzählte Geschichte: die Darstellung von Migrationen in aktuellen österreichischen Schulbüchern. – In: ECKER A., EDEL K., GERM A., PAIREDER B. und SUSCHNIG H.M. (Hrsg.): Asyl & Migration, 27-31.

HÖHNE T. (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. – Bielefeld.

HÖHNE T. (2018): Schulbuchforschung. – In: In: GOGOLIN I., GEORGI V.B., KRÜGER-POTRATZ M., LENGYEL D. und SANDFUCHS U. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. – Bad Heilbrunn, 235-238.

KRÜGER-POTRATZ M. (2018): Interkulturelle Pädagogik. – In: GOGOLIN I., GEORGI V.B., KRÜGER-POTRATZ M., LENGYEL D. und SANDFUCHS U. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. – Bad Heilbrunn, 183-190.

LUCIAK M. und BINDER S. (2010): Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“. Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen. – In: Austrian Studies in Social Anthropology (ASSA) (1), 2-107.

LUTTER A. (2011): Integration im Bürgerbewusstsein von SchülerInnen. – Wiesbaden.

MARKOM C. und WEINHÄUPL H. (2007): Die Anderen im Schulbuch: Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. – Wien.

MARKOM C. und WEINHÄUPL H. (2013): Migration diskursiv: Problematisierung und Sprachkritik in Schulbuch und Schule. – In: BINDER S., KLIEN H. und KÖSSNER E. (Hrsg.): Wenn KSA zur Schule geht: Kultur- und Sozialanthropolog\_innen im Bildungsbereich zwischen Forschung und Praxis. Konferenzbericht: 8 Tage der Kultur- und Sozialanthropologie 2013, 15-21.

MARSCHKE B. (2014): Interkulturelle Arbeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. – In: MARSCHKE B. und BRINKMANN H.U. (Hrsg.): Handbuch Migrationsarbeit. –Wiesbaden, 79-92.

MAYRING P. (2008): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse.–In: MAYRING P. und GLÄSER-ZIKUDA M. (Hrsg): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. – Weinheim und Basel, 7-19.

MAYRING P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. – Weinheim und Basel.

MECHERIL P. (2010a): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. – In: MECHERIL P., CASTRO VARELA M., DIRIM I., KALPAKA A. und MELTER C.: Migrationspädagogik. – Weinheim und Basel, 7-22.

MECHERIL P. (2010b): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. – In: MECHERIL P., CASTRO VARELA M., DIRIM I., KALPAKA A. und MELTER C.: Migrationspädagogik. – Weinheim und Basel, 54-76.

MECHERIL P. (2016): Migrationspädagogik - ein Projekt. – In: Mecheril P. (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik.– Beltz, 8-30.

MECHERIL P., CASTRO VARELA M. (2010): Grenzen und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: MECHERIL P., CASTRO VARELA M., DIRIM I., KALPAKA A. und MELTER C.: Migrationspädagogik. – Weinheim und Basel, 23-53.

ÖSTERREICHISCHER INTEGRATIONSFONDS (ÖIF) (2018): Migration und Schule. Verfügbar unter: [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/FactSheet/Fact\\_Sheet\\_30\\_Migration\\_und\\_Schule.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/FactSheet/Fact_Sheet_30_Migration_und_Schule.pdf) (18.04.2021)

PÜHRETMAYER H. UND PULLER A. (2011): Foucaults Diskursbegriff. Verfügbar unter: <https://www.univie.ac.at/sowi-online/esowi/cp/denkenpowi/denkenpowi-33.html> (16.04.2021)

RINSCHEDI G. und SIEGMUND A. (2020): Geographiedidaktik. – Paderborn.

ROTH H.J. (2018): Interkulturelle Bildung als allgemeine Aufgabe von Bildung.– In: GOGOLIN I., GEORGI V.B., KRÜGER-POTRATZ M., LENGYEL D. und SANDFUCHS U. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. –Bad Heilbrunn, 239-242.

SCHISLER H. (2009): Tolerance is not enough. Migrants in German School Textbooks between Stigma and Agency. – In: Eckert Beiträge (5), 1-9.

SCHÖN S., KREISSL K., DOBUSCH L. und EBNER M. (2017): Mögliche Wege zum Schulbuch als Open Educational Resources (OER). Eine Machbarkeitsstudie zu OER-Schulbücher in Österreich. Verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/machbarkeitsstudie\\_schulbuch\\_oer.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/machbarkeitsstudie_schulbuch_oer.html) (03.12.2020)

SCHRÖDER B. (2019): Zugehörigkeit und Rassismus. Orientierung von Jugendlichen im Spiegel geographiedidaktischer Überlegungen. – Bielefeld.

SITTE W. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.) (2001): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“- Unterrichts. – Wien.

STEIN G. (2003): Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. – In: WIATER W. (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. – Bad Heilbrunn, 23-32.

WIATER W. (2003a): Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: WIATER W. (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. – Bad Heilbrunn, 11-22.

WIATER W. (2003b): Zu den Intentionen internationaler Schulbuchforschung. Einführende Gedanken. – In: WIATER W. (Hrsg.): Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive. – Bad Heilbrunn, 7-10.

WILKE J. und ESCHENAUER B. (1981): Massenmedien und Journalismus im Schulunterricht. Eine unbewältigte Herausforderung. – Freiburg/München.

WOHLSCHLÄGL H., HOFMANN-SCHNELLER M., DERFLINGER M., MENSCHIK G. und RAK P. (2017): Durchblick 5 kompetent. Geographie und Wirtschaftskunde für die 9. Schulstufe. – Wien.

WOHLSCHLÄGL H., HOFMANN-SCHNELLER M., DERFLINGER M., MENSCHIK G. und RAK P. (2018): Durchblick 6 kompetent. Geographie und Wirtschaftskunde für die 10. Schulstufe. – Wien.

WOHLSCHLÄGL H., HOFMANN-SCHNELLER M., DERFLINGER M., MENSCHIK G. und RAK P.  
(2019): Durchblick 7 kompetent. Geographie und Wirtschaftskunde für die 11.  
Schulstufe. – Wien

WOHLSCHLÄGL H., HOFMANN-SCHNELLER M., DERFLINGER M., MENSCHIK G. und RAK P.  
(2020): Durchblick 8 kompetent. Geographie und Wirtschaftskunde für die 12.  
Schulstufe. – Wien

## Anhang

### A. Kodierleitfaden – Schulbuchanalyse

#### Fragenkatalog

#### A. Darstellung der Perspektive

<b>I. Perspektive der SchülerInnen</b>	Definition Die Aufgabenbereiche/Textpassagen sprechen direkt den Lernenden an und zielen auf die Reflexion der eigenen Werte, Vorstellung etc. ab.	Beispiele „Nehmen Sie Stellung zur Frage, ob Sie in wirtschaftlichen schlechten Zeiten ebenfalls in ein anderes Land migrieren würden“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 61)
<b>II. Perspektive von MigrantInnen</b>	Die Aufgabenbereiche/Textpassagen sind auf die Darstellung der Perspektiven von MigrantInnen gerichtet.	„Da unten gibt es nicht, wovon wir leben könnten, erzählt der 20-Jährige Ramiro“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 39)
<b>III. Perspektive anderer gegenüber MigrantInnen</b>	In den Aufgabenbereichen/Textpassagen werden die Perspektiven von MigrantInnen von anderen Interessensgruppen dargestellt.	„Jährlich verlassen Millionen Menschen in der Hoffnung auf ein besseres Leben ihre Heimat“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36)

## B. Darstellung der AkteurInnen

<p><b>I. aktiv</b></p>	<p>Definition</p> <p>Aussagen, welche die MigrantInnen als AkteurInnen darstellen, die ihr Leben selbst bestimmen. Die MigrantInnen werden als handelnde Personen dargestellt.</p>	<p>Beispiele</p> <p>„Im Jänner war Moussa an einem senegalesischen Strand in ein Holzboot gestiegen. 1000€ zahlte er den Schleppern für die Fahrt nach Marokko. Geld, das er sich von Freunden geliehen hatte, Geld, das er zurückzahlen muss. 400€ hat er dann noch für die Überfahrt nach Spanien an Schleppern gezahlt – er muss zurückzahlen – die Bande weiß, wo seine Familie wohnt. Nach Hause kann er erst, wenn er Geld verdient hat“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 61)</p>
<p><b>II. passiv</b></p>	<p>Aussagen, welche die MigrantInnen als AkteurInnen darstellen, die ihr Leben nicht selbst bestimmen.</p>	<p>„Von den mehr als 40 Millionen Latinos haben nur 7 Millionen das Wahlrecht“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 39)</p>



## C. Sprachbilder

<b>I. Metaphern</b>	<p>Definition</p> <p>Aussagen, die problematische Sprachbildern in Bezug auf die Migration in Form von Metaphern zeigen.</p>	<p>Beispiele</p> <p>„Migrationsströme“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36), „Festung Europa oder USA“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 37), „Migrationsdruck“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 37)</p>
<b>II. Sprichwörter</b>	<p>Aussagen, die problematische Sprachbildern in Bezug auf die Migration in Form von Sprichwörtern zeigen.</p>	<p>„Boot ist voll“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 38)</p>
<b>III. Wertende Adjektive und Verben</b>	<p>Aussagen, die wertende Adjektive und Verben in Bezug auf die Migration sowie die MigrantInnen nennen.</p>	<p>„Die überalterten Industriestaaten nehmen meist <u>widerwillig</u> Migrantinnen und Migranten auf, doch können sie den Migrationsdruck kaum <u>entschärfen</u>“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 37), „Nach wie vor <u>reißt</u> der Strom an Zuwanderern nicht <u>ab</u> [...]“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 38)</p>

**D. Betrachtungsweisen/  
Assoziationen von  
MigrantInnen**

<p><b>I. Homogene Betrachtungsweise</b></p>	<p>Definition Die bildlichen Abbildungen/ Textpassagen zeigen stereotype und vorurteilsbehaftete Repräsentationen von MigrantInnen auf.</p>	<p>Beispiele „M1: Flüchtlinge aus Afrika in einem überfüllten Kanu vor Teneriffa, Spanien“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36)</p>
<p><b>II. Differenzierte Betrachtungsweise</b></p>	<p>Die bildlichen Abbildungen/ Textpassagen zeigen heterogene und differenzierte Repräsentationen von MigrantInnen auf.</p>	<p>„M5 Die Abwanderung von medizinischen Personal verursacht einen Braindrain in den Ländern des Südens“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2020: 35)</p>
<p><b>III. Positive Konnotation</b></p>	<p>Aussagen, die Migration und MigrantInnen positiv darstellen.</p>	<p>„Die meisten Vertreter/innen der Wirtschaft sind natürlich für eine Öffnung des Arbeitsmarktes sowohl für hoch qualifizierte Arbeitskräfte als auch für sogenannte „Saisonniers“, die im Tourismus oder im Baugewerbe arbeiten wollen“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 59)</p>
<p><b>IV. Negative Konnotation</b></p>	<p>Aussagen, die negativ konnotierte Begriffe oder Assoziationen von MigrantInnen oder Migration beschreiben.</p>	<p>„Die Zuwanderer wurden von Teilen der europäischen Bevölkerung zunehmend zu „Sündenböcken“ für die</p>

		schlechte Arbeitsmarktsituation gemacht“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 58)
--	--	---

## E. Begriffsdefinitionen

<b>I. Einheitliche und klare Begriffsdefinitionen</b>	Definition Aussagen, die Migrationsbegriffe anhand von einheitlich und klaren Beschreibungen definieren.	Beispiele „ In der Geschichte der Menschheit sind Wanderungsbewegungen eher die Regel als die Ausnahme. Sie finden freiwillig und unfreiwillig statt und werden als Migration bezeichnet“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36)
<b>II. Mehrere und unterschiedliche Zuschreibungen</b>	Aussagen, die keine einheitlichen und klaren Beschreibungen von Migrationsbegriffen vornehmen.	

## Kategorienbildung

### A. Auswanderungsgründe

<b>I. Arbeitsmigration</b>	Definition Aussagen über die Wanderungsbewegung von Arbeitskräften, die keiner	Beispiele „Schlechte wirtschaftliche Verhältnisse: Armut, Arbeitslosigkeit und
----------------------------	---	---

	Subkategorie zuzuordnen sind.	Hoffnung auf Wohlstand in anderen Regionen lösen Migrationsströme aus, die als Arbeitsmigration bezeichnet werden“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36)
a. <u>internationale Migration</u>	Aussagen, die die Motive für eine internationale Arbeitsmigration beschreiben.	„Mit dem Entstehen neuer Wirtschaftszentren, zum Beispiel der boomenden erdölproduzierenden Länder der arabischen Halbinsel, ist auch die Zahl der Aufnahmeländer gewachsen. Neue bedeutende Wanderströme aus Süd- und Südostasien in die Golfstaaten sind entstanden“ WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36)
b. <u>EU-Binnenmigration</u>	Aussagen, welche die Wanderungsbewegungen von Personen innerhalb der EU beschreiben, um einer Erwerbstätigkeit nachzugehen.	„Die Freizügigkeit der Arbeitnehmer/innen innerhalb der EU gehört zu den wichtigsten Regeln dieser Gemeinschaft. Man wollte dadurch die wirtschaftlichen und sozialen Unterschiede zwischen den EU-Ländern in einem langsamen Prozess minimieren“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 59)

<p><b>II. Fluchtmigration</b></p>	<p>Aussagen über die Wanderungsbewegung von Menschen, die vor lebensbedrohlichen Situationen im Herkunftsland fliehen.</p>	
<p>a. <u>politische Verhältnisse</u></p>	<p>Aussagen, die sich auf die Flucht vor Kriegshandlungen, Verfolgungen sowie politischen Überzeugungen beziehen.</p>	<p>„Die wichtigsten Motive für die Migration sind [...] politische Verhältnisse: Bürgerkriege oder Verfolgungen treiben Menschen in die Flucht “ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36).</p>
<p>b. <u>demographische Prozesse</u></p>	<p>Aussagen, die sich mit der Flucht vor demographischen Prozessen beschäftigen (Überbevölkerung, ungleiche Bevölkerungsverteilung, ect.).</p>	<p>„Die wichtigsten Motive für die Migration sind [...] Überbevölkerung: Menschen wandern aus dicht besiedelten Gebieten, teilweise sogar staatlich gefördert, in dünner besiedelte Gebiete eines Staates“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36).</p>
<p>c. <u>Natur- und Umweltkatastrophen</u></p>	<p>Aussagen, welche die Flucht vor Natur- und Umweltkatastrophen thematisieren.</p>	<p>„Die wichtigsten Motive für die Migration sind [...] Natur und Umweltkatastrophen“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 36).</p>

## B. (Dominante) Diskurse

<p><b>I. Migration als Gefahr und Bedrohung</b></p>	<p>Definitionen Aussagen, welche die Migration als bedrohlich und gefährlich beschreiben.</p>	<p>Beispiele „Die überalterten Industriestaaten nehmen zumeist widerwillig Migrantinnen und Migranten auf, doch können sie den globalen Migrationsdruck kaum entschärfen“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 37).</p>
<p><b>II. Nützlichkeitsdiskurs</b></p>	<p>Aussagen über den „Nützlichkeitsdiskurs“, die keiner Subkategorie zuzuordnen sind.</p>	
<p>a. <u>demographischer Nutzen</u></p>	<p>Aussagen, welche die demographischen Vorteile von Immigration thematisieren.</p>	<p>„Die meisten europäischen Länder können nicht darauf hoffen, dass ihre Familienpolitik das Schrumpfen der Bevölkerungszahl aufhalten wird. [...] Wachstum ist daher nur auf Basis der Zuwanderung aus dem Osten Europas oder aus anderen außereuropäischen Staaten zu erwarten“ (WOHLSCHLÄGL <i>et al.</i> 2018: 58).</p>
<p>b. <u>ökonomischer Nutzen</u></p>	<p>Aussagen, welche die wirtschaftlichen Vorteile von Immigration beschreiben.</p>	<p>„Obwohl die Migrantinnen selten in erlernten Berufen tätig sind, gibt es Bereiche</p>

		wie den Pflegesektor, in denen sie ihre Ausbildung gemäß einsetzen werden [...]“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2020: 35).
<b>III. Diskurs zur Diskriminierung von MigrantInnen</b>	Aussagen, die sowohl direkte als auch indirekte Formen der Diskriminierung gegenüber MigrantInnen zeigen.	„Die Gastarbeiter erhielten weder eine sichere Aufenthaltserlaubnis noch die gleichen sozialen Rechte wie die einheimische Arbeiterschaft“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 58).
<b>IV. Steuerung/Management von Migration</b>	Aussagen über die Steuerung/ das Management von Migrationsbewegungen, die keiner Subkategorie zuzuordnen sind.	
a. <u>Humanitäre Maßnahmen</u>	Aussagen, welche sich auf die humanitären Maßnahmen als Instrument zur Migrationssteuerung beziehen.	„Das würde nur gelingen, wenn die internationale Gemeinschaft gezielte Investitionen in Bildungs- und Gesundheitssystemen, Familienplanung, Frauenförderung [...] armer Staaten tätigen würden“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 37).
b. <u>militärische Maßnahmen</u>	Aussagen, die sich auf die militärischen Maßnahmen als Migrationssteuerung beziehen.	„Zuwanderung wird kriminalisiert, Grenzen werden zu scharf bewachten Fronten“

		(WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 37).
c. <u>politische Handlungsinstrumente</u>	Aussagen, die sich mit der Steuerung von Migrationsbewegungen aufgrund von politischen Handlungsinstrumenten beschäftigen.	„Einigkeit herrscht nur in Bezug auf die stärkere Überwachung der Außengrenzen durch die Organisation Frontex“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 60).  „Die Dublin-II-Verordnung war vor allem für die Binnenstaaten ein wirksamer ‚Schutz‘ “ (WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 60).
d. <u>wirtschaftliche Handlungsinstrumente</u>	Aussagen, die sich auf die wirtschaftlichen Handlungsinstrumente als Steuerung von Migrationsbewegungen beziehen.	„Eine geänderte, gerechte Weltwirtschaftsordnung, die nicht nur die Industrieländer begünstigt“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 60).
<b>V. Bildung</b>	Aussagen, die sich auf den Bereich „Bildung“ beziehen.	„Die Integration in das Bildungssystem und in den Arbeitsmarkt zählt auch weiterhin zu den größten Herausforderungen, da die Flüchtlinge je nach Herkunftsland einen sehr unterschiedlichen Bildungsgrad aufweisen“ (Durchblick 7: 159).



## C. Gesellschaftliche Darstellung

<p>I. <b>Bevölkerung</b></p>	<p>Definitonen Aussagen, die das Leben in der Gesellschaft sowie das private Leben von MigrantInnen thematisieren.</p>	
<p>a. <u>Demographie:</u></p>	<p>Aussagen über die Demographie zugewanderter Personen.</p>	<p>„Gewinner werden vor allem die Hispanics sein. Im Jahre 1980 betrug der Anteil an der Bevölkerung nur sechs Prozent. Heute sind es 17 Prozent und im Jahre 2060 werden es voraussichtlich 29 Prozent sein“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 38).</p>
<p>b. <u>Herkunftsland</u></p>	<p>Aussagen, die sich auf die Herkunft von Zugewanderten beziehen.</p>	<p>„Aus keiner Region Europas migrierten in den vergangenen Jahren schließlich auch nur annähernd so viele Menschen in einen anderen EU-Staat. Fast 40 Prozent der innereuropäischen Migration entfallen heute auf die fünf Länder Rumänien, Polen, Ungarn, Kroatien und Bulgarien. Die größten Entsendeländer unter den EU-28 sind Rumänien und Polen“ (Der Standard 2016 zit. nach WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 59).</p>

c. <u>Integrationsprozesse</u>	Aussagen, die Bezug auf den Integrationsprozess nehmen.	„Die Maßnahmen zur Integration von Migrantinnen/Migranten und Flüchtlingen werden durch das Integrationsgesetz geregelt“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 159).
d. <u>Wahrnehmung von Frauen</u>	Aussagen, die sich mit der Wahrnehmung von Frauen in der Migration beschäftigen.	„Seit einigen Jahrzehnten kommen immer mehr Frauen auf der Suche nach Arbeit in die Industrie- und Schwellenländer, wobei der Anteil allein migrierender Frauen stark gestiegen ist“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2020: 35)
e. <u>Privatleben</u>	Aussagen, die das Privatleben von MigrantInnen thematisieren. (in Hinblick auf familiäre Strukturen, den Alltag, Wohnverhältnisse)	„Millionen Ukrainer/innen finden Jobs im Ausland. Zurück bleiben zerrüttete Familien, Kinder und Alte“ (Die Furche 2008 zit. nach WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 61)

## D. Historische Darstellung

<b>I. Migrationsgeschichte am Beispiel europäischer Länder</b>	Definitonen Aussagen, die sich auf die Migrationsgeschichte europäischer Länder sowie innerhalb von Europa beziehen.	Beispiele
--	---	-----------

<p>a. <u>vom Auswanderungsland zum Einwanderungsland</u></p>	<p>Aussagen, welche die Wandlung vom Auswanderungsland zum Einwanderungsland beschreiben.</p>	<p>„Seit dem 19. Jahrhundert sind große Ein- und Auswanderungswellen für Europa typisch“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 58)</p>
<p>b. <u>Rückwanderungsbewegungen in der Zwischenkriegszeit</u></p>	<p>Aussage, welche die Rückwanderungsbewegungen in der Zwischenkriegszeit thematisieren.</p>	<p>„Zwischen Rückwanderung und Niederlassung (1974-1988): Österreich verkündet einen Anwerbestopp, war vor allem die Zahl der Migranten aus dem ehemaligen Jugoslawien beträchtlich sinken ließ“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 157)</p>
<p>c. <u>europäische Flüchtlingskrise</u></p>	<p>Aussagen, die sich auf die europäische Flüchtlingskrise beziehen.</p>	<p>„Seit 2015 hat sich die Lage allerdings dramatisch verändert, da die Zuwanderung durch den Exodus der Kriegsflüchtlinge insbesondere aus Syrien und die starke Zunahme der Bootsflüchtlinge aus afrikanischen Staaten stark anstieg“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 157)</p>
<p><b>II. Migrationsgeschichte am Beispiel anderer Regionen</b></p>	<p>Aussagen über die Migrationsgeschichte in anderen Regionen.</p>	

a. <u>USA als Zuwanderungsland</u>	Aussagen, die sich auf die Einwanderungsgeschichte der USA beziehen.	„Die amerikanische Gesellschaft setzt sich aus einer Vielzahl zugewanderten Ethnien zusammen“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 38)

## E. Wirtschaftliche Darstellung

<b>I. Arbeit und Beruf</b>	Definitionen Aussagen, die sich auf die Arbeit und den Beruf von MigrantInnen beziehen.	
a. <u>Berufsgruppe</u>	Aussagen über die berufliche Tätigkeit von MigrantInnen.	„Die Migrantinnen arbeiten vorrangig als Haushaltshilfen, in der Gastronomie, in der Unterhaltungsindustrie bzw. Prostitution und im Pflegesektor“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2020: 35)
b. <u>Aufenthaltsstatus (legal, illegal)</u>	Aussagen über den Aufenthaltsstatus von MigrantInnen.	„Für die illegalen Migrantinnen und Migranten, die sich bislang als Erntehelfer/innen ihren Traum von Europa erfüllten, bleibt da kein Platz mehr“ (Die Furche zit nach. WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 61)

c. <u>Einkommen</u>	Aussagen über das Einkommen migrierender Personen.	„Man braucht keine Papiere, für 70 Dollar bekommt man gefälschte Sozialversicherungsausweise für einen Job als Gärtner, Tellerwäscher oder als – meist weibliche -Reinigungskraft“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2017: 39)
<b>II. Auswirkung der Arbeitsmigration</b>	Aussagen über die Auswirkungen der Arbeitsmigration auf europäischer und nationaler Ebene.	
a. <u>österreichischen Arbeitsmarkt</u>	Aussagen, die sich auf die Auswirkungen der Arbeitsmigration auf den österreichischen Arbeitsmarkt beziehen.	„Eine weitere Herausforderung stellt die mangelnde Arbeitsmarktintegration von Frauen dar, die wiederum meist im Zuge des Familiennachzugs nach Österreich kommen. Auch hier stehen Frauen mit türkischem Migrationshintergrund besonders hervor – ihre Erwerbstätigkeitstätigkeitsquote ist mit 42% deutlich niedriger als bei Frauen mit Migrationshintergrund im Allgemeinen (57%)“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2019: 159)
b. <u>EU- Wirtschaftsraum</u>	Aussagen, welche die Auswirkungen der Arbeitsmigration auf den EU-	„Innerhalb der EU habe der wirtschaftspolitische Spielraum einzelner Länder abgenommen. Euroländer und

	Wirtschaftstraum thematisieren.	Staaten wie Kroatien, deren Währung an den Euro gekoppelt ist, können zum Beispiel ihre Währung im Falle einer Krise nicht abwerten, um Wettbewerbsfähigkeit zu gewinnen. Durch Arbeitsmigration können Länder, die unter ökonomischen Druck stehen, entlastet werden“ (WOHLSCHLÄGL et al. 2018: 59)
--	---------------------------------	--

## B. Fragebogen



SchülerInnenbefragung im Rahmen der  
Masterarbeit  
Befragungen der zwölften Schulstufe im

---

Durchgeführt von: Tanja Muttenthaler  
([a01546134@unet.univie.ac.at](mailto:a01546134@unet.univie.ac.at))

### Liebe Schülerin! Lieber Schüler!

Vielen Dank für die Teilnahme an der Befragung! Mit der Beantwortung leistest du einen wesentlichen Beitrag für meine Untersuchung von SchülerInnenvorstellungen zum Thema „Migration“. Dazu ist es wichtig, dass du diesen Fragebogen sorgfältig bearbeitest und die einzelnen Fragen ehrlich beantwortest.

Deine Antworten werden im Rahmen der Forschungsarbeit anonym erhoben und nicht an Dritte weitergeleitet. Die gewonnenen Daten werden streng vertraulich behandelt. Falls Interesse besteht, kann ich deiner Lehrperson die Ergebnisse der Erhebung per Mail zukommen lassen.

### Einige allgemeine Fragen

Alter: \_\_\_\_\_ Jahre

Geschlecht:  weiblich /  männlich /  divers

Ich bin in Österreich geboren:  JA  NEIN

Das Geburtsland meines Vaters: \_\_\_\_\_

Das Geburtsland meiner Mutter: \_\_\_\_\_

## 1. Teil

- I. Wenn du den Begriff Migration hörst, woran denkst du dabei? Nenne bitte 3 Schlagworte, die dir spontan einfallen.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

- II. Vervollständige den Satzanfang: Migration beeinflusst mein Leben, weil ...

---

---

---

---

---

- III. Formuliere in 2 bis 3 Sätzen deine Definition von Migration.

---

---

---

---

---



## 2. Teil

Was bedeutet Migration für dich? Bewerte deine Wahrnehmung von Migration anhand der folgenden Gegensatzpaare.

	sehr	eher	weder noch	eher	sehr	
	1	2	3	4	5	
vertraut						fremd
problematisch						unproblematisch
bedeutend						unbedeutend
uninteressant						interessant
politisch						unpolitisch
nüchtern						emotional
vielfältig						einheitlich
männlich						weiblich
normal						außergewöhnlich
global						lokal

### 3. Teil

I. Bitte kreuze bei den folgenden 2 Fragen jene Antwortmöglichkeit(en) an, die deiner Meinung nach richtig sind.

A. Aus welchen Gründen wandern Menschen nach Österreich?  
(Mehrfachnennungen sind möglich)

	Familienangehörige leben bereits in Österreich
	gute Arbeits- und Verdienstmöglichkeiten
	um Deutsch zu lernen
	Flucht vor Kriegshandlungen im Herkunftsland
	Flucht vor Natur- und Umweltkatastrophen im Herkunftsland
	Zugang zu besserer Bildung
	Neugierde und Interesse ein Land kennenzulernen
	sonstige Gründe (Nenne Migrationsmotive, die noch nicht angeführt worden sind)
	_____

B. Welche politischen Maßnahmen können deiner Meinung nach individuelle Migrationsentscheidungen beeinflussen? (Mehrfachnennungen sind möglich)

	Investitionen in Bildungs- und Gesundheitssysteme, Familienplanung und Frauenförderung in den Herkunftsländern
	strenge Einreisegesetze und -regelungen für Asylsuchende und Zuwanderer/Innen.
	verschärfte Grenzsicherungen durch Zäune, Mauern, Kameras usw.
	strenge Zuwanderungspolitik der Zielstaaten
	eine gerechte Wirtschaftsordnung sowie die Bereitstellung von finanziellen Mitteln zum Wiederaufbau von zerstörten Kriegsregionen

- II. Aus welchem Staat bzw. welchen Staaten kommen deiner Meinung nach die meisten zugewanderten Menschen, die in Österreich leben?  
Bitte reihe die aufgelisteten Länder von 1 bis 7**

	Deutschland
	Westbalkanstaaten (Bosnien-Herzegowina, Serbien, Kosovo, Montenegro, Albanien, Nordmazedonien)
	Syrien, Irak, Afghanistan
	Türkei
	Ungarn
	Rumänien
	restliche EU-Staaten

- III. Nenne bitte 3 mögliche Auswirkungen, die sich durch die Zuwanderung nach Österreich ergeben.**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

#### 4. Teil

##### I. Ich informiere mich zu gesellschaftlichen und politischen Themen:

<input type="checkbox"/>	JA
<input type="checkbox"/>	NEIN

Wenn JA weiter bei Frage A, wenn NEIN weiter zu Punkt III.

##### A. Kreuze jene Medienkanäle an, über die du dich zu politischen und gesellschaftlichen Themen informierst. (Mehrfachnennungen sind möglich)

<input type="checkbox"/>	Printmedien (Führe zwei Beispiele an!) _____
<input type="checkbox"/>	Internet
<input type="checkbox"/>	Social Media Plattformen (Führe zwei Beispiele an!) _____

##### II. Wird Migration in den genannten Medien erwähnt:

<input type="checkbox"/>	JA
<input type="checkbox"/>	NEIN

Wenn JA weiter bei Frage B, wenn NEIN weiter zu Punkt III.

##### B. Falls in den angekreuzten Medien Migration erwähnt wird, wie wird das Thema thematisiert? (Mehrfachnennungen sind möglich)

<input type="checkbox"/>	positiv
<input type="checkbox"/>	negativ
<input type="checkbox"/>	sachlich
<input type="checkbox"/>	interessant
<input type="checkbox"/>	verallgemeinernd
<input type="checkbox"/>	neutral
<input type="checkbox"/>	informativ
<input type="checkbox"/>	parteiergreifend

**III. Ich informiere mich gezielt über Migrationsthemen:**

	JA
	NEIN

**Wenn JA weiter bei Frage C, wenn NEIN weiter zu Teil 5.**

**C. Nenne jene Medienkanäle die du verwendest, um dich gezielt über Migrationsthemen zu informieren.**

---

---

---

## **5. Teil**

- I. Nenne jene Themen, die in Bezug auf Migration im Fach Geographie- und Wirtschaftskunde behandelt und erarbeitet wurden.**

---

---

---

- II. Welche Lerninhalte zu „Migration“ wurden nicht im Unterricht behandelt und würden dich noch interessieren.**

---

---

---

## C. Organisationsplan der Durchführung

### Organisationsplan der Durchführung der wissenschaftlichen Erhebung

Im Folgenden gilt es einen kurzen Überblick über die Durchführung der wissenschaftlichen Erhebung zu geben. Der genaue Ablauf wird mit Hilfe eines Rasters dargelegt. Die Erhebung wird insgesamt 25 Minuten in Anspruch nehmen.

Zeit	Unterrichtsschritt
<b>5min</b>	<p>Am Beginn der Unterrichtsstunde wird kurz erläutert, warum (Abschluss - Masterarbeit) und zu welchem Thema (SchülerInnenvorstellungen zum Thema Migration) die Erhebung durchgeführt wird. Anschließend werden die SchülerInnen um eine freiwillige Teilnahme am Fragebogen gebeten. Ebenso kann jederzeit die Teilnahme an der Untersuchung abgebrochen bzw. Fragen ausgelassen werden. Des Weiteren wird explizit erwähnt, dass die Daten anonym erhoben werden sowie nicht an Dritte weitergegeben werden. Weder die Teilnahme noch die Nichtteilnahme zieht Nachteile nach sich oder hat einen Einfluss auf die Notengebung.</p> <p>Anschließend wird der Fragebogen an alle SchülerInnen ausgeteilt. Personen, die nicht an der Erhebung teilnehmen möchten, füllen den Fragebogen nicht aus.</p> <p>Es wird ebenso erläutert, dass der Fragebogen aus acht Einzelseiten besteht und nicht auseinandergenommen werden darf.</p>
<b>15 bis 20 min</b>	<p>Die SchülerInnen bearbeiten selbständig und in Einzelarbeit den Fragebogen. Es soll darauf geachtet werden, dass die Einzelarbeit wirklich als solche erfolgt und die SchülerInnen nicht durch ihre MitschülerInnen beeinflusst werden.</p> <p>Auch wenn die Lehrperson merkt, dass die SchülerInnen während des Fragebogens Schwierigkeiten jeglicher Art haben, darf keine Hilfestellung geleistet werden, da dies das Ergebnis beeinflussen würde.</p>

<b>5 min</b>	Der Fragebogen wird abgesammelt. Danach können aufkommende Fragen geklärt werden. Falls die SchülerInnen Interesse am Ergebnis der Erhebung haben, kann ich dieses der Lehrperson per Mail zukommen lassen.
--------------	---



## D. Kodierleitfaden – Fragebogen

### Offene Fragen

Teil 1		
I. Begriff Migration		
<b>A. Personenbezogene Schlagworte</b>	Definition Schlagworte, die sich auf eine bestimmte Person bzw. Personengruppe beziehen.	Beispiele: „Flüchtlinge“, „Fremde“, „Ausländer“, „EinwanderInnen“, „Gastarbeiter“, „ArbeiterIn“, „Migranten“, „Flüchtlingswelle“, „Flüchtlingsboote“, „Bevölkerung“, „Familie“
<b>B. Wanderungsbewegungen</b>	Begriffe, welche den Prozess von Wanderungsbewegungen von Personengruppen/ Menschen beschreiben.	„Völkerwanderung“, „Auswanderung“, „Einwanderung“, „auswandern“, „Immigration“, „Umzug“, „Ausreise-Einreise“, „Wanderung“, „Menschenbewegungen“, „illegale Einwanderung“, „umziehen“, „Bewegung“,
<b>C. Gesellschaft</b>	Begriffe, die das Leben in der Gesellschaft thematisieren.	„Asyl“, „Migrationshintergrund“, „Menschenrechte“, „Bildung“,
a. <u>Kultureller Aspekt</u>	Begriffe, die sich auf kulturelle Aspekte beziehen	„kulturelle Vermischung“, „Kultur“, „Fremdsprache“,

		„neue Sprache“, „Deutsch“,
b. <u>Integrationsprozess</u>	Begriffe, die Bezug auf den Integrationsprozess nehmen.	„Integration“, „einleben“, „Anpassung“, „Eingliederung“, „Zugehörigkeit“, „miteinbinden“
c. <u>negative Auswirkungen auf die Gesellschaft</u>	Begriffe, die negative Assoziationen von MigrantInnen oder Migration beschreiben.	„Ungerechtigkeit“, „Abschiebung“, „Vorurteile“, „Rassismus“, „Diskriminierung“, „Armut“, „Ausgrenzung“, „Schwierigkeiten“
<b>D. Auswanderungsgrund</b>	Aussagen, die Auslöser von Migrationsentscheidungen bzw. Wanderungsbewegungen nennen.	„Flucht vor Gewalt“, „Möglichkeiten“, „auf ein besseres Leben“, „Schutz suchen“, „flüchten“, „Zukunft“, „Kriegsgebiete“, „Krieg“, „Flucht“, „Neuanfang“
<b>E. Gefühlsbeschreibungen</b>	Aussagen, die Gefühle und Emotionen ausdrücken.	„Angst“, „Nächstenliebe“, „Schmerz“, „Fremdenhass“, „Unsicherheit“
<b>F. Politische Darstellung</b>	Aussagen, sie sich auf die Politik beziehen.	„Politik“, „FPÖ“
<b>G. Orte</b>	Aussagen, die sich auf die Nennung von geographischen Örtlichkeiten beziehen.	„China“, „Osteuropa“, „fremde Länder“, „Ausland“, „Syrien“, „Entwicklungsländer“, „Deutschland“, „Mittelmeer“,

		„Griechenland“, „Balkanroute“
<b>H. Wirtschaftliche Darstellung</b>	Aussagen, die sich auf die wirtschaftliche Darstellung von Arbeitsmigration beziehen.	„schlechte Wirtschaft“, „Arbeit“, „wirtschaftliche Notwendigkeit“, „Arbeitsmigration“

## Teil 1

### II. Satzanfang

<b>A. Bezug</b>	Definition Aussagen, die beschreiben, woher die SuS mit dem Begriff „Migration“ vertraut sind.	
a. <u>Schule</u>		„im schulischen leben“, „Schule“, „Unterricht“,
b. <u>Freizeit</u>		„in der Freizeit“
c. <u>Familie/Verwandte</u>		„meine Eltern aus Jugoslawien kommen“
d. <u>Persönlich</u>	Aussagen, die persönliche Gründe nennen (selbständig auswandern, Migrationshintergrund, politisch engagieren...).	„ich selber ein Migrationshintergrund habe“, „ich mich unter anderem für Migration politisch engagiere“ „Österreich auch davon betroffen ist“, „Ich in einem Land lebe, in welches Menschen einander. Außerdem ist es ein Thema, dass die Personen betrifft“, „Ich mir viele

		Gedanken darüber mache und oft hin und hergerissen bin“, „[...] und ich somit serbischsprachig aufgewachsen bin. Zwar bin ich in Österreich geboren, jedoch fällt es mir schwer mich mit diesem Land zu identifizieren“
e. <u>Alltag</u>		„Alltag“, jeden Tag damit konfrontiert werde [...]“
f. <u>Freunde</u>		„Viele Menschen aus meinem Umfeld einen Migrationshintergrund haben“
<b>B. Konnotation</b>	Aussagen, die eine positive oder negative Beschreibungen von MigrantInnen oder Migration vornehmen.	„sich die Kultur eines Landes durch das Einwandern einer anderen Kultur verändern kann“, „Kulturen verändern“, „es die Lebensqualität eines Landes beeinflusst kann“,
a. <u>positiv</u>		„Unsere Traditionen und Sichtweisen erweitert werden“, „ich dadurch viele neue Kulturen kennenlerne“, „Kulturen kennenlernen“, „weil MigrantInnen in das Sozialsystem einzahlen“
b. <u>negativ</u>		„jeden Tag damit konfrontiert werde und mich

		auch davon anpassen muss“,
<b>C. keinen Einfluss</b>	Aussagen, die keinen Zusammenhang zwischen der Lebenswelt der SuS und der Migration beschreiben.	„tut es nicht, wenigstens so, dass ich es nicht mitbekomme“, „zurzeit nicht so sehr“

## Teil 1

### III. Definition Migration

<b>A. Wanderungsbewegung</b>	Definition Aussagen, die sich auf einen Ortswechsel innerhalb eines bestimmten Bereiches, wie beispielsweise eines Landes oder eines Ortes beziehen.	Beispiele: „Mensch wandert von A nach B. Mensch bleibt bei B“, „umziehen in ein anderes Land“, „Zuwanderung von anderen Menschen in ein anderes Land“, „Aus- und Einwanderung von Menschen innerhalb eines Landes oder international“, „Abwanderungsprozess“, „Personen die in einem andern Land gelebt haben und in ein neues Land ziehen“, „die Bewegung von einem Ort zu einem anderen Ort“,
<b>B. Auswanderungsgrund</b>	Aussagen, die mehrere Auslöser von Migrationsentscheidungen bzw.	„gezwungene oder ungewollte Migration“, „freiwillige Auswanderung“,

	Wanderungsbewegungen nennen.	
a. <u>Hoffnung auf ein besseres Leben</u>	Aussagen, die die Hoffnung auf ein besseres Leben als Migrationsentscheidung nennen.	„um ihr Leben dort besser verwirklichen zu können“, „um eine bessere Bildung zu erhalten“,
b. <u>Flucht/Verfolgung</u>	Aussagen, die die Flucht und Verfolgung vor Kriegshandlungen, politischer Verfolgungen und/oder Naturkatastrophen als Migrationsentscheidung nennen.	„Gründe dafür sind: Krieg, politische Probleme“,
c. <u>Arbeitsmigration</u>	Aussagen, welche die Wanderungsbewegung von Menschen beschreiben, um einer Erwerbstätigkeit nachzugehen (außerhalb oder innerhalb des Heimatlandes).	„Einwanderungen, um in einem anderen Land zu arbeiten“
<b>C. Gesellschaftliche Darstellung</b>	Aussagen, die das Leben in der Gesellschaft thematisieren.	
a. <u>Integration - Anpassung an die Gesellschaft</u>	Aussagen, die Bezug auf den Integrationsprozess nehmen.	„in den neuen Land versuchen sich die Menschen anzupassen und zu integrieren“, „Außerdem sich zu integrieren und eine neue Heimat zu finden“,

b. <u>Akzeptanz in der Gesellschaft</u>	Aussagen, die die Akzeptanz der MigrantInnen in der Bevölkerung thematisieren.	„um sich im neuen Land wohlfühlen und auch, wenn möglich akzeptiert und aufgenommen zu werden“, „in einem Land zurecht bzw. zugehörig zu finden“, „Migration ist die Einbindung und Aufnahme von Ausländern in ein anderes Land ohne, dass sie ihre eigene Kultur aufgeben“.
c. <u>Herkunftsland</u>	Aussagen, die sich auf die Herkunft von Zugewanderten beziehen.	„Menschen, die in einem anderen Land geboren sind oder wenn die Eltern/Großeltern in einem anderen Land geboren sind

### Teil 3

#### I. Auswirkungen

<b>A. Wirtschaftliche Darstellung</b>	Definition Aussagen, die sich auf die wirtschaftlichen Auswirkungen eines Landes bzw. mehrere Länder beziehen.	Beispiele: „verstärkter Zahlungsstrom“, „Brain Gain- Brain Drain“, „Wirtschaftswachstum“, „Wirtschaftsstabilität“, „Wirtschaftsstandort sinkt“
a. <u>Arbeitsmarkt</u>	Aussagen über die Auswirkungen der Arbeitsmigration auf nationaler Ebene.	„Auswirkungen Arbeitsmarkt“, „Druck am Arbeitsmarkt“, „Arbeitslosigkeit größer“, „mehr Arbeitskräfte“, „weniger

		Arbeitskräfte“, „billige Arbeitskräfte“, „willige Arbeitskräfte“, „hochqualifizierte Arbeitskräfte“, „schlecht bezahlte Berufe“, „mehr Arbeitnehmer“, „sicherer Arbeitsplatz“, „neue Arbeitsplätze“, „weniger Arbeitsplätze“, „AMS überfordert“, „wenige Jobs“, „junge Arbeiter“, „Ehrberuf“,
<b>B. Gesellschaftliche Darstellung – Sichtweise: „einheimische“ Bevölkerung</b>	Aussagen, die das öffentliche Leben innerhalb einer Gesellschaft beschreiben.	„Veränderung des allgemeinen Verhaltens der Bevölkerung“, „Auswirkung auf Sozialversicherung“, „neue Lebensgewohnheiten“,
a. <u>Kultureller Aspekt (Kultur, Sprache Tradition)</u>	Aussagen, die sich auf kulturelle Aspekte beziehen	„neue Sprache lernen“, „mehr Diversität“, „Vielfältigkeit“, „kulturelle Änderung“, „neue gemischte Kulturen“, „kennenlernen von neuen Kulturen“, „Multikulturalität“, „Sprachdiversität“, „Kulturunterschiede“ „Kulturvielfalt“, „es gibt Vielfältigkeit im Sinne von Religion, Hautfarbe“, „Aufklärung anderer Kulturen“, „Kultur geht verloren“
b. <u>Integrationsprozess</u>	Aussagen, die Bezug auf den Integrationsprozess nehmen.	„Akzeptanz und Diversität unter der Bevölkerung“, „Deutschkurs“, „Auseinandersetzung oder gute Verhältnisse zwischen



		Einheimischen und Zuwanderer“, „vollständige Integration“, „Menschen werden schlecht integriert“,
c. <u>Demographie</u>	Aussagen über die Demographie eines Landes.	„Österreich bekommt mehr Bewohner“, „höherer Ausländeranteil“, „Bevölkerungsentwicklung“, „größere Bevölkerungsdichte“, „Bevölkerung wächst oder schrumpft“, „mehr Population“, „mehr Menschen leben in Österreich“, „Bevölkerungszuwachs“, „Überbevölkerung“, „mehr Kinder“, „mehr Menschen“
d. <u>Bildung</u>	Aussagen, die sich auf den Bereich „Bildung“ beziehen.	„Bildung“
e. <u>negative Konnotation</u>	Aussagen, die negative Begriffe oder Assoziationen von MigrantInnen oder Migration beschreiben.	„Kriminalität steigt“, „Lebensstandard sinkt“, „Platzmangel“, „Streit-Proteste“, „Unsicherheit“, „Menschen reagieren unfreundlich/Hass“, „Interessenskonflikte“, „Rassismus“, „mehr Unruhen im Land“, „Wohnungen werden weniger“, „soziale Unruhe“, „Angst und Streits“,
<b>C. Gesellschaftliche Darstellung – Sichtweise: MigrantInnen</b>	Aussagen, die das private und öffentliche Leben von MigrantInnen thematisieren.	

a. <u>Positive Konnotation</u>		„Kann das Leben von Migranten retten“, „bessere Lebensumstände“, „Gefühl von Sicherheit“, „gute Lebensqualität“, „keine Angst um das eigene Leben“, „Sicherheit“, „besseres Leben“
b. <u>Negative Konnotation</u>		„Diskriminierung“, „Probleme mit Schule und Job“, „Wohnungssuche“, „Ablehnung des Asylantrags“,
<b>D. Politische Darstellung</b>	Aussagen, die sich auf den Themenbereich „Politik“ beziehen.	„politische Streiterei“, „Kopftuchverbot“, „neue Regeln“, „Bestärkung nationalistische Stimmen“, „FPÖ hetzt gegen Flüchtlinge“, „politische Probleme/Auseinandersetzung“, „politische Konflikte aufgrund unterschiedlicher Kulturen“

## Teil 5

### I. Themen – Unterricht

<b>A. Maßstabsebene</b>	Definition Aussagen, die sich auf die Thematisierung von Migration auf unterschiedlichen Maßstabsebenen beziehen.	
a. <u>national</u>	Aussagen, die sich auf die Thematisierung von	„Statistiken über Einwanderung nach

	Migration auf nationaler Ebene beziehen.	„Österreich“, „wie es in Österreich aussieht“,
b. <u>europäisch</u>	Aussagen, die sich auf die Thematisierung von Migration auf europäischer Ebene beziehen.	„europäische Flüchtlingswelle“
c. <u>global</u>	Aussagen, die sich auf die Thematisierung von Migration auf globaler Ebene beziehen.	„Syrien“, „globale Migrationsströme“
<b>B. Auswanderungsgrund</b>	Aussagen, die mehrere Auslöser von Migrationsentscheidungen bzw. Wanderungsbewegungen nennen.	„Push-Pull-Faktoren“, „Gründe für Auswanderung“
a. <u>Flucht vor Kriegsregionen</u>		„diverse Kriege und dadurch ausgelöste Veränderungen“
b. <u>Naturkatastrophen</u>		„Migration aufgrund von Naturkatastrophen“
c. <u>Arbeitsmigration</u>		„Arbeit“, „Wirtschaftsflucht“,
<b>C. <u>Historische Darstellung</u></b>	Aussagen, die sich auf die Migrationsgeschichte beziehen.	
a. <u>Österreich/national</u>	Aussagen, die sich auf die Migrationsgeschichte innerhalb von Österreich beziehen.	„70-Jahre nach Österreich gekommen sind, um Arbeitsplätze zu besetzen“, „Gastarbeiter“, „Multikulturalität Wiens“,
b. <u>Europa</u>	Aussagen, die sich auf die Migrationsgeschichte europäischer Länder	„europäische Flüchtlingskrise“

	sowie innerhalb von Europa beziehen.	
c. <u>Andere Länder</u>	Aussagen über die Migrationsgeschichte in anderen Regionen.	„Diktatur China +Korea“, „Migration in den USA“
<b>D. Begriffserklärung</b>	Aussagen, die sich auf die Beschreibung des Begriffs „Migration“ beziehen.	„Was ist Migration“, „Arten von Migration“, „Emmigration und Immigration“, „Wie Migration funktioniert“, „Wege von Migranten“
<b>E. Wirtschaftliche Darstellung</b>	Aussagen, die sich auf die wirtschaftlichen Auswirkungen eines Landes bzw. mehrere Länder beziehen.	„Effekt von Migration auf die Wirtschaft“, „wirtschaftliche Folgen“, „Die Veränderung der Wirtschaft durch Migration“, „Arbeitsmarkt“, „wirtschaftliche Auswirkungen“, „Wirtschaftswachstum“
<b>F. Gesellschaftliche Darstellung</b>	Aussagen, die das öffentliche Leben innerhalb einer Gesellschaft beschreiben	„gesellschaftliche Probleme“, „demographische Einflüsse“, „Menschenrechte“,
a. <u>Bildung</u>		„Schulbildung“, „Bildung“
b. <u>Politik</u>		„EU-Politik“, „wie Parteien dazu stehen“, „Migrationspolitik“, „Einwanderungspolitik“, „Zuwanderungspolitik“
c. <u>Integration</u>		„Integration“

d. <u>Asyl</u>		„Asyl“, „Asylantrag“,
----------------	--	-----------------------

## Zusammenfassung

Die vorliegende Forschungsarbeit soll Aufschluss darüber geben, wie österreichische Geographie- und Wirtschaftskunde-Schulbücher Migrationsthemen darstellen und aufbereiten. Zudem gilt es, die vorhandenen lebensweltlichen Vorstellungen der SchülerInnen zum Thema Migration in Österreich zu erheben, zu analysieren und mit den Darstellungen in den Lehrwerken zu vergleichen. Im Zuge der Arbeit soll überprüft werden, ob die Vorstellungen der befragten SchülerInnen den Darstellungen in den Schulbüchern entsprechen.

Zu Beginn der Arbeit gilt es eine theoretische Einführung in die Thematik zu liefern. Im Zuge von zwei Kapiteln wird eine Einführung über die wesentlichsten Begriffsdefinitionen und Ansätze von MECHERIL et al. gegeben. Anschließend wird ein Überblick über die Interkulturelle Pädagogik geliefert. Damit einhergehend findet eine Einführung statt, die Aufschluss über die Rolle der Schulbücher an Schulen geben soll. Hierbei erfolgt die Darstellung der Definition sowie der Funktion des Mediums „Schulbuch“. Weiters wird der Vorgang der Schulbuchapprobation besprochen. Daran anschließend werden bisherige Studien und Erkenntnisse des Forschungsstandes aufgezeigt, die sich sowohl auf die Schulbuchanalyse als auch auf SchülerInnenerhebungen zum Themenbereich „Migration“ beziehen. Die daraus entstandenen Forschungslücken sowie die Begründung der Forschungsmethoden erfolgen am Ende des Kapitels. Davor gilt es die Begrifflichkeiten „Anderen“ sowie „Fremde“ in Schulbüchern zu klären.

Daran anschließend erfolgt der empirische Teil der Arbeit, der sich in zwei große Bereiche gliedert. Im ersten Teil der Untersuchung erfolgt eine detaillierte Analyse der Aufbereitung und Darstellung von Migrationsthemen der Schulbuchreihe „Durchblick“ von der neunten bis zur zwölften Schulstufe. Es gilt mit Hilfe der strukturierten Inhaltsanalyse nach MAYRING zu untersuchen, wie die ausgewählten österreichischen Schulbücher MigrantInnen darstellen bzw. welches Bild von Migration vermittelt wird. Im Zuge des zweiten Teils findet eine Befragung der SchülerInnen der zwölften Schulstufe zu Migration mit Hilfe eines Fragebogens statt. Die Erhebung wurde an einer AHS im 14. Gemeindebezirk in Wien durchgeführt und es haben insgesamt 76 Lernende im Alter zwischen 17 und 19 Jahren daran teilgenommen.

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit konnte ein eindeutiger Zusammenhang zwischen den stereotypen und klischeebehafteten Darstellungen von Migration in den ausgewählten Schulbüchern und den teilweise homogenen Betrachtungsweisen von Migrationsvorgängen von SchülerInnen festgestellt werden.

## **Abstract**

This thesis deals with the descriptions of migration topics in Austrian geography textbooks. The aim is to collect the pupils' existing ideas about migration in Austria and to compare them with the representations in the textbooks. The hypothesis to be tested is that the ideas of the interviewed pupils about migration corresponds to the representations in the textbooks.

At the beginning of the work, a theoretical introduction to the topic is provided in order to gain a better understanding of the research content. First of all, an introduction is given to the most important definitions of terms and approaches by MECHERIL et al. This is followed by an overview of intercultural pedagogy. An introduction to the textbook is also given. This includes the definition and functions of textbooks as an educational medium. This is followed by the presentation of previous studies and findings on the state of research on the topic "migration". The studies refer to textbook analysis and student surveys. The resulting research gaps and the justification of the research methods are presented at the end of the chapter as well as a brief description of the terms "the other" and "the foreign" in austrian textbooks.

The empirical part of this thesis is divided into two major sections. In the first part of the study, there is a detailed analysis of the presentation of migration topics in the textbook series "Durchblick" from the ninth to the twelfth grade. The aim is to examine how the selected austrian textbooks portray migrants and what image of migration is conveyed. In the course of the second part, a survey on migration is conducted at a school in Vienna with 76 pupils of grade twelve participating.

Within the framework of this master's thesis, a clear connection between the stereotypical portrayals of migration in the selected textbooks and the students' perceptions could be proven.